



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Inês do Vale
Afonso**

**Contributos da Biblioteca Escolar e da Família na
Formação Leitora**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Inês do Vale
Afonso**

Contributos da Biblioteca Escolar e da Família na Formação Leitora

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Ao meu irmão, Pedro e à minha mãe!

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Professora Auxiliar da Universidade Aberta

Professora Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À minha orientadora, pela paciência, pelo porto de abrigo que soube ser, por me deixar sempre tão leve quando saía do seu gabinete! O meu eterno obrigada!

Aos meus alunos, pelos momentos felizes que partilhamos sempre que estamos juntos. Aos pais dos meus alunos, aos seus familiares e aos professores que participaram neste projeto.

À minha mãe, por ser uma força da natureza! Obrigada, minha mãe!

Ao meu irmão Pedro, por todos os conselhos, pela amizade, pelo carinho que tem comigo no silêncio das suas palavras! Obrigada, Bucho!

Ao meu pai, ao meu irmão João, à minha irmã Joana e à meiguice da minha sobrinha, por serem as estrelas mais brilhantes que tenho na minha vida.

Aos meus amigos que me confortam, que me ralham e que me mostram que sem eles a vida não tinha a mesma alegria... Obrigada Daniela Santos, Raquel Soares, Joana Paiva, Salomé Sachetti, Anita; Catarina Martins, Afonso Rodrigues, João Pedro Pinto, Rita Andrade e Pedro Fernandes.

À minha equipa, pela partilha, pelo conforto.

Às minhas colegas de Mestrado pelo carinho.

Por fim, à minha tia Lurdes, que está sempre comigo, onde quer que ela esteja, eu sei que ela me acompanha!

palavras-chave

Biblioteca, Formação de leitores, Literacia Familiar, Família, Escola

resumo

Pretende-se, com esta dissertação, contribuir para a reflexão sobre a importância da participação dos pais (e da família) no processo educativo dos filhos, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das suas competências leitoras, através da análise de um projeto desenvolvido em contexto escolar. A presente dissertação pretende analisar o desenvolvimento de um projeto denominado “O nosso amigo Caracol...”, realizado por uma turma de 1º ano, com o intuito de formar leitores em parceria com a família dos mesmos, a escola e a biblioteca escolar, incluindo a explicitação da metodologia de trabalho utilizada e os principais resultados obtidos. O presente estudo enquadra-se no âmbito de questões ligadas à literacia familiar e ao processo de formação de leitores, tendo como contexto a relação escola-família. Atendendo a que se desenvolve no âmbito de um Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares, o estudo resume brevemente a missão da biblioteca no desenvolvimento do processo, seja ela a biblioteca escolar ou a biblioteca pública. Ainda que se trate de um estudo pontual e localizado, permite confirmar o relevo da participação da família no processo educativo, enunciando alguns exemplos de boas práticas passíveis de replicação.

keywords

Library, Training readers, Family Literacy, Family, School

abstract

It is intended with this work, contribute to the discussion about the importance parental involvement (and family) in the educational process of their children, particularly with regard to developing their skills readers through the analysis of a project developed in the context school. This thesis aims to analyze the development of a project called " Our friend Snail ...", performed by a class of 1st year with the intention of educating readers in partnership with the family of the same , the school and the school library, including the explicit working methodology used and the main results obtained. This study falls within the framework of family literacy issues and the process of formation of readers, whose context the school-family relationship. Given that develops within a Masters in Reading Promotion and School Libraries, the study briefly summarizes the mission of the library in the development process, be it a library, school library or public library. Although it is a timely study and located, allows to confirm relief of family participation in the education process, stating some examples of good practices which replication.

Índice

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice de imagens	
Índice	
Capítulo I – Introdução	1
Nota Introdutória	1
Identificação e delimitação da problemática e sua importância	2
Organização da dissertação	3
Capítulo II – Enquadramento teórico	4
Perspetiva histórica e legislação enquadadora	4
Relação Escola-Família	6
Biblioteca Pública	11
Bibliotecas Escolares	12
Missão da Biblioteca Escolar	13
Funções e objetivos da Biblioteca Escolar	14
Rede de Bibliotecas Escolares	16
Funções do professor bibliotecário	16
Literacia	18
Literacia Familiar	18
O Currículo e programa Nacional do 1ºCiclo	21
Promoção da leitura	22
Capítulo III – Descrição do Estudo	26
A definição dos objetivos do estudo	26
Principais opções metodológicas	27
O método: estudo de caso	27
As técnicas de recolha de dados	28
Observação	28
Análise documental	28
Inquérito	28
Procedimento	29
Implementação do projeto “O nosso amigo caracol”	30
Caracterização da instituição/ Turma	30
Capítulo IV – Análise e Discussão dos Dados	32
Outros dados recolhidos durante o processo	38
Capítulo V – Conclusões e considerações finais	40

Limitações do estudo e recomendações futuras.....	41
Bibliografia.....	42
Anexos	47

Índice de imagens

Imagem 1 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 2 – Casa construída por uma família de um aluno do projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 3 – Casa construída por uma família de um aluno do projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 4 – A turma a trabalhar no projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 5 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 6 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Imagem 7 – Parque infantil dos caracóis construído pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Capítulo I - Introdução

Nota introdutória

O presente trabalho visa aprofundar o conhecimento sobre a natureza da relação Escola/Família/Biblioteca Escolar, partindo de uma situação concreta, numa perspetiva de construção de boas práticas curriculares, de formação de leitores e de envolvimento dos pais no processo educativo, tendo em conta a sua importância como condição e fator de sucesso. Neste seguimento, pretende-se clarificar alguns conceitos relacionados com a temática, assim como compreender algumas das atitudes/posturas a adotar, com o intuito de construir conhecimentos que permitam realizar uma prática mais consciente. Ao longo da dissertação discutir-se-á a relação escola / família que, indiretamente, estabelece a ligação entre a Biblioteca Escolar e a Família.

É hoje consensual a existência de uma disparidade significativa entre o que se ensina nas nossas escolas e os verdadeiros interesses e necessidades dos alunos, na sua preparação para a vida social e profissional.

A rapidez alucinante da evolução tecnológica e consequente globalização requerem indivíduos capacitados para esta vertigem de mudança em que o desempenho competente é fundamental. Exige-se cada vez mais ao cidadão, desta nova aldeia global, que demonstre capacidade de comunicação, flexibilidade, decisão, adaptação, sentido crítico e disponibilidade para aprender até ao fim da vida.

Este novo homem, investido destas capacidades, construir-se-á baseado em alicerces que apoiem todas estas mudanças que existem na atualidade, havendo a necessidade que as aprendizagens sejam totalmente contextualizadas com a realidade que rodeia o aluno, numa verdadeira dimensão integrada e global. Nesta linha de pensamento, centra-se aqui a relação Escola / Biblioteca Escolar – Família como essencial para o sucesso educativo e para a formação de leitores.

Num tempo em que procuramos os melhores processos para conferir um ensino mais eficaz e de qualidade, a leitura permite viver com autonomia, autoestima, exercer uma cidadania ativa, uma ampliação de horizontes para resolver situações do dia-a-dia, possibilitando o acesso à informação e à aprendizagem de competências ao longo da vida, fomentando também a integração social. Como tal, deve ter-se em atenção o meio envolvente dos alunos.

Tanto os professores como os professores bibliotecários são vistos como mediadores da informação, permitindo aos alunos o desenvolvimento de competências, devendo aqueles ser indivíduos informados. O domínio da leitura deve ser complementado pela escrita, sendo, também, importante o material que se utiliza para educar assim como as boas infraestruturas tecnológicas existentes.

No seguimento destes pressupostos, optou-se por, depois de identificar e delimitar a problemática inerente ao tema em estudo, apresentar a perspetiva histórica da relação Escola-

Família, fazendo, simultaneamente, uma *ponte* com a legislação, pois crê-se que esta contribuiu de forma visível para o caminho histórico traçado ao longo dos anos.

Com efeito, seguidamente, e continuando numa perspetiva de análise da problemática, passa-se a referir a relação Escola/Biblioteca Escolar – Família, tentando perceber como se desenrola esta ligação, os benefícios para cada uma das partes e o sentido na sua articulação: o sucesso dos alunos e a formação de leitores. Deste modo, Escola/Biblioteca Escolar e Família surgem, para a criança, como dois pilares essenciais no seu processo educativo, na sua socialização, no desenvolvimento da cidadania, na criação de cidadãos adultos responsáveis, atentos, com uma participação ativa e pertinente na vida social. A verdade é que, com as suas diferenças, a Escola/Biblioteca Escolar e a Família complementam-se. Para além disso, também se aprofundaram conhecimentos relativos às bibliotecas públicas e escolares, assim como ao desenvolvimento do conceito de literacia/literacia familiar e de algumas estratégias para o desenvolvimento de uma cultura de parcerias entre a Escola/Biblioteca Escolar e a Família, tendo por objetivo o fomento de uma relação harmoniosamente benéfica para os intervenientes neste processo.

Ulteriormente, faz-se a apresentação da metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto, assim como uma análise dos dados recolhidos aquando da sua aplicação. Por último, apresentam-se as conclusões do estudo, assim como as principais limitações do mesmo.

Identificação e delimitação da problemática e sua importância

Na sequência do que foi referido anteriormente, o presente estudo investigativo seguiu uma lógica condutora que se centrou na reflexão sobre uma situação concreta.

Em 2010, estive colocada no Agrupamento de Escolas de Estarreja a desempenhar funções como professora bibliotecária. Muitas foram as atividades dinamizadas ao longo desse ano, destacando-se a da mudança que se fez sentir, por parte dos alunos, na requisição de livros e na frequência da biblioteca escolar. A atividade consistia em, todas as sextas-feiras, convidar um familiar de uma das turmas do 5º E e 5º C para a hora do conto. Pretendia-se tentar que os pais e familiares participassem ativamente na escola e que contribuíssem na dinamização de atividades.

No seguimento da análise dos problemas perspetivados, passou-se a proceder à investigação da relação Escola/Biblioteca Escolar – Família no sentido de descortinar a importância desta relação na melhoria do processo educativo e na formação de leitores, assim como na forma como esta se processa, o modo como professores e pais comunicam entre si, a regularidade com que o fazem e os motivos pelos quais o fazem.

A orientação da pesquisa teve sempre, como vertente integradora, a compreensão da importância da relação escola/Biblioteca Escolar – Família no sucesso por parte dos alunos.

Neste sentido, fomos motivados a desenvolver o projeto “O nosso amigo caracol...”, realizado com os alunos e pelos alunos, o qual será apresentado/analísado ao longo desta dissertação.

Organização da dissertação

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, realiza-se uma contextualização da temática tratada na dissertação, assim como do estudo desenvolvido. No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento teórico, no qual, ao nível teórico, se reflete sobre alguns conceitos-chave relacionados com o processo de formação de leitores, nomeadamente “literacia familiar”, “biblioteca escolar”, “biblioteca pública”, “formação de leitores”, entre outros.

No terceiro capítulo, é apresentada a descrição do estudo, devidamente enquadrado pelas questões de investigação e os objetivos que estiveram na base do seu desenvolvimento. No quarto capítulo, é feita a análise dos dados recolhidos, quer da entrevista realizada aos pais, quer do projeto implementado com os alunos.

No último capítulo, são apresentadas as principais conclusões decorrentes da realização do estudo, assim como as limitações com que nos fomos deparando no seu desenvolvimento, sem esquecer sugestões de trabalhos futuros.

Capítulo II – Enquadramento teórico

Perspetiva histórica e legislação enquadradora

A ligação entre a escola/biblioteca escolar e a família é uma temática que já há alguns anos tem gerado discussões de forma insistente. No entanto, atualmente, esta relação apresenta-se como um alvo revestido de um maior interesse e pertinência. De facto, esta correspondência tem constituído um objeto de estudo largamente problematizado, sendo a sua legitimação social “atestada pela atual legislação que consagra definitivamente as famílias na escola” (Silva, 1994: 205). Com efeito, interessa perceber em que medida é que a evolução histórica, ao nível legislativo, acompanha a evolução da realidade, ou seja, de que forma é que o Estado português prevê a participação da família no processo educativo, já que, segundo Lima (1992: 64), “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo” e “as bibliotecas têm um fim mais alto que fornecer aos leitores os livros que eles conhecem: é dar-lhes a conhecer os que ignoram.” Efetivamente, a necessidade da existência da escola conduziu a grandes transformações na sua essência. Posto isto, e contrariando o propósito inicial, já referido, da criação da escola defendido por Lima (1992), a relação escola/biblioteca escolar – família, ao longo do tempo, foi sofrendo algumas transformações, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade, e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável e possível.

No entanto, durante muito tempo, e a par da intervenção do Estado, a escola, mais especificamente a corporação docente, era detentora de um poder quase que exclusivo no que se refere à intervenção pedagógica. Tal facto perdurou durante o século XIX e, consequentemente, a escola reagia relutantemente à participação da família no seu seio, assumindo esta relação como sendo rígida e mecânica, ou seja, a participação da família resumia-se ao assegurar da deslocação dos educandos para a mesma, cabendo à escola o papel integral em termos educativos e pedagógicos. Esta foi, pois, uma realidade em que a participação dos pais era inexistente na componente prática da educação.

É nos meados dos anos 70 do século XX que se evidencia a necessidade destas duas instituições – família e escola – iniciarem um percurso em que caminhem lado a lado, no sentido de a primeira passar a desempenhar um papel mais ativo na construção dos Programas Educativos. Paralelamente a esta necessidade, surge, pelas mãos da Constituição da República (1976), a “defesa da cooperação entre o Estado e as famílias no que concerne à educação.”

Desde os anos 70 até ao ano de 1998, a legislação sofreu algumas alterações, sendo que, neste mesmo ano, é implementado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, em que o Estado consagra um novo sistema de direção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino.

No seu seguimento, os pais passaram a ser representados na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma. Desde os anos 70 até à implementação deste decreto, é notória a aproximação, em termos legislativos, entre a família e a escola.

Na verdade, com o decorrer dos anos, a família foi conquistando e assumindo um papel determinante no processo educativo. Todavia, apesar da legislação atual favorecer o envolvimento parental, as dificuldades são muitas e as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interação com as famílias.

De facto, a responsabilidade primeira pela educação da criança pertence, segundo a Constituição da República Portuguesa (1985), à família.

Porém, os direitos e deveres que a família detém na educação dos seus filhos, facto que lhe confere autoridade de participar na escola, não podem colidir com a existência de três aspetos fundamentais, sendo eles:

- as crianças não são propriedade dos pais;
- a educação refere-se à defesa do bem-estar de todas as crianças e não à defesa exclusiva de interesses individuais;
- a escola ajuda as crianças a criarem independência em relação à família e a desenvolverem-se na perspetiva de uma autonomia pessoal.

A participação ativa dos pais na comunidade escolar não pode interferir com o bem comum da escola, enquanto instituição coletiva, isto é, o facto de os pais intervirem na escola não deve, de modo algum, interferir com o facto de a escola responder às necessidades de todos os seus constituintes de igual forma. Tal como refere Munn & Schaffer (1996: 119), “dar voz aos pais não significa retirar a voz à escola.”

Na atualidade, as mudanças sentidas ao nível do sistema educativo e da escola, ao nível da família – da sua estrutura, ponto de vista e estratégias educativas – e ao nível cultural – nomeadamente quanto aos conceitos e vivências de cidadania e de democracia – conferem uma ênfase acrescida a esta problemática. Por um lado, o ritmo vertiginoso dos avanços científicos e tecnológicos conduziu à impossibilidade de a escola esconder a dificuldade de, sozinha, o acompanhar. Por outro lado, a alteração do esquema tradicional da vida familiar provocou uma situação de entrega de responsabilidades educativas à escola que, originariamente, lhe pertenciam. Por outro lado, ainda, a atual “ideologia da participação” veio alterar a própria atitude dos cidadãos em relação às instituições (Carvalho, 1991).

Efetivamente, e tal como refere Formosinho (1997), “é premente a existência de uma escola com potencialidades para exercer uma autonomia profissional dos professores, assim como para fomentar a participação dos pais e da comunidade local” (Formosinho, 1997: 52).

Relação Escola-Família

Falar na relação Escola-Família é, numa primeira análise, falar sobretudo na necessidade da criação de um conjunto de parcerias concretas e específicas entre os atores mais diretamente envolvidos no processo educativo e na formação de leitores. Porém, uma análise mais aprofundada remete para a necessidade de se atender aos contextos que marcam quer a realidade onde todo o processo educativo se desenvolve, quer a cultura dos agentes envolvidos.

Com efeito, no estabelecimento de uma relação colaborativa entre estas duas entidades, os contextos que marcam a realidade educativa dos alunos são um fator tido em conta, assumindo uma importância acrescida na perspetiva da ecologia do desenvolvimento humano. A este respeito, Portugal refere que o ambiente é considerado relevante para o processo de desenvolvimento humano, sendo que “não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos (...) o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais” (Portugal, 1992: 53), ou seja, de todo o ambiente ecológico.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) considera que os indivíduos só podem ser totalmente compreendidos na relação com os contextos relacionais, sociais e culturais em que estão incluídos. Deste modo, de acordo com o autor anteriormente referido, a escola e o currículo devem privilegiar as relações entre o indivíduo e o meio, relações recíprocas e dinâmicas, a que chama ecologia do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner distingue os contextos de desenvolvimento mais imediatos, que designa por microssistema e mesossistema, dos contextos menos imediatos, a que chama exossistema e macrossistema.

Assim, tendo presente a ecologia do desenvolvimento humano, o desenvolvimento na infância não é apenas afetado pelos ambientes mais imediatos, com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si. Nesta linha de pensamento, e tendo plena perceção que a escola deve ser encarada como um “mesossistema enquadrador de vários microssistemas (interações desenvolvidas em cada sala de aula), por sua vez inserido num exossistema mais vasto, correspondendo este à rede de interações com a comunidade envolvente a diferentes níveis de proximidade e/ou implicação” (Sá-Chaves, 2000: 34), o desenvolvimento da criança não deve ser visto isoladamente, mas sim como o resultado das interações e acomodações entre esta e os contextos sociais e inanimados que a envolvem.

Neste sentido, o sistema que resulta da relação escola/biblioteca escolar – família é uma importante referência no estudo do desenvolvimento na infância. A este respeito, é sabido que a escola e a família são dois contextos fundamentais e insubstituíveis que exercem um elevado grau de influência na qualidade das aprendizagens dos alunos. É, na verdade, quase consensual que o envolvimento parental na educação das crianças é um fator determinante na educação contemporânea.

Nos últimos anos, o envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento académico tem sido alvo de múltiplos estudos que apontam, na sua maioria, para a necessidade de uma maior aproximação entre a escola e a família como fator de sucesso educativo e referem o baixo envolvimento parental na escola como fator de risco para o abandono escolar.

Não obstante o reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de uma cultura de parceria entre estas duas entidades, as dificuldades à efetivação prática dessa mesma cultura são uma realidade que se tem mostrado difícil de ultrapassar. Estas dificuldades ficam em grande parte a dever-se, conforme explica Villas-Boas, “ao paradigma educativo existente que visa, essencialmente a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem e com o facto de os professores não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência.” (Villas-Boas, sd:1) Ficam também a dever-se à diversidade sociocultural que marca as escolas na atualidade e ao desfasamento existente entre as representações e as perspetivas dos profissionais docentes e as dos pais. Na perspetiva de Marques, fica a dever-se ainda ao facto “de muitos professores recearem que o envolvimento parental no processo educativo lhes subtraia poder e seja uma forma de controlo e fiscalização” (Marques 1988: 23), sendo que esta visão se afigura, efetivamente, um elemento dificultador da abertura à participação. De acordo ainda com o mesmo autor, muitas das nossas escolas públicas são difíceis de alcançar porque os professores não sabem “comunicar com os pais em desvantagem cultural e económica, os diretores de turma marcam reuniões com os pais a horas em que eles se encontram a trabalhar e, por vezes, as informações prestadas são tão insuficientes que nem sempre a reunião vale a deslocação” (Marques 1988: 23), o que vem reforçar a necessidade de uma mudança de atitude por parte da escola e, sobretudo, dos professores, o que faz pensar na necessidade de desenvolvimento de competências transversais para a hábil concretização de estratégias de relacionamento com os pais.

Na opinião de Jesus (2000), as dificuldades sentidas ao nível da concretização de uma cultura de parcerias ficam muitas vezes a dever-se ao facto de estes dois agentes educativos “não refletirem internamente sobre a sua própria comunicação, sendo por isso difícil definirem os seus papéis e o seu desempenho na comunicação direta entre eles, mostrando frequentemente incapacidade de aceitar e promover troca direta de mensagens” (Jesus, 2000:75), ficando o aluno refém deste conflito relacional, incapaz de articular os dois universos a que pertence.

De acordo com Davies *et al.* (1993), para além dos aspetos referidos, podemos considerar quatro tipos de obstáculos à criação de bons programas de envolvimento dos pais nas escolas: “a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as condições demográficas e os constrangimentos estruturais” (Davies *et al.*, 1993: 45).

No que refere à tradição de separação entre a escola e a família, o autor explica que os pais se habituaram a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores e, ao mesmo tempo, os professores acostumaram-se a aceitar essa postura de inércia dos pais. Só muito recentemente as associações de pais vieram abalar esta tradição centralista das escolas

portuguesas e também a formação de professores passou a debruçar-se sobre os benefícios do envolvimento parental na escola.

No que respeita à tradição de culpar os pais, Davies *et al.* (1993) afirma que os professores julgam, por vezes, que os pais que não contactam com a escola não querem saber do processo educativo dos seus filhos. Os autores reforçam, ainda que, muito embora essa situação se verifique em alguns casos, a atitude culpabilizadora não ajuda a resolver a situação, sendo que a atitude mais correta passa por “envolver todas as famílias como possuidoras de aspetos positivos que a escola deve utilizar” (Davies *et al.*, 1993: 67).

Já em relação à mudança das condições demográficas, de acordo com os autores, as condições de pobreza e de falta de condições e habitação têm vindo a crescer nos arredores das grandes cidades, sendo que este é um fator causador de abandono escolar, o que se traduz em enormes prejuízos ao desenvolvimento económico. Simultaneamente, assume-se como comprometedor da qualidade de vida de futuros cidadãos adultos.

Finalmente, as estruturas escolares afiguram-se, também, como elementos de entrave ao envolvimento parental na escola. Conforme explica Davies *et al.* (1993), apesar das mudanças, “as escolas mantêm os padrões tradicionais de relacionamento com o exterior. Esse relacionamento limita-se a reuniões no início do ano letivo, reuniões com a associação de pais duas ou três vezes por ano e realização de festas com a presença dos pais” (Davies *et al.*, 1993: 68). Segundo estes autores, as escolas regem-se, ainda, segundo moldes muito formalistas e fazem uso de uma linguagem muito técnica, de difícil compreensão para as famílias com baixos níveis de escolaridade. Esta ideia remete para a necessidade de a escola adotar uma atitude diferente a este nível, passando esta mudança, sobretudo, pela formação contínua de professores.

Porém, a assunção de uma cultura de parcerias é cada vez mais tida como condição essencial e necessária ao desenvolvimento de um processo educativo assente em princípios colaborativos que, pelo reconhecimento, valorização e respeito do papel de cada interveniente na diversidade de valores e perspetivas, possibilite a criação de melhores condições de aprendizagem para os alunos e o desenvolvimento de práticas de ensino que fomentem o sucesso dos mesmos. Com efeito, a escola começa a deixar de ser vista predominantemente como um estabelecimento fechado do Ministério da Educação para passar a ser vista como um equipamento social e local. Tem vindo a ser combatida a ideia de “modelos”, adotando-se a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade de formas, de acordo com as características específicas de cada situação, de cada aluno e de cada contexto. Esta mudança social remete para uma interação mais equilibrada entre escola-família. Esta deve afirmar-se através da construção de projetos educativos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Quando se procura aproximar os valores promovidos pela e na escola dos valores das famílias e quando a escola não ignora o meio social de proveniência dos alunos, a aprendizagem ocorre com mais facilidade. Nesta lógica de aproximação parental, os professores desempenham um papel fundamental, devendo integrar a capacidade de articular uma boa comunicação com os pais,

numa clara expressão das competências transversais essenciais ao exercício de práticas docentes de qualidade.

Não obstante esta nova perspectiva de escola e da consciência emergente da necessidade de se estabelecer uma relação harmoniosa com o contexto familiar, isso nem sempre se traduz numa aproximação efetiva da família à escola.

Face a esta realidade, mostra-se necessário perceber de que forma é que o envolvimento dos pais pode contribuir para o aproveitamento escolar e para a formação de leitores. A este respeito, Henderson (1987), *apud* Davies *et al.* (1993), afirma que quando os pais se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar. Ainda segundo Davies, “os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais” (Davies *et al.*, 1993: 67), pelo que se torna evidente a necessidade de se apostar no desenvolvimento de estratégias eficazes de envolvimento dos pais no processo educativo.

Assim, na sequência da referência a alguns dos entraves ao entendimento harmonioso entre estes dois agentes educativos, Davies *et al.* (1993) apresenta uma abordagem a três programas de ligação das escolas às famílias. De acordo com os autores, grande percentagem destes programas são influenciados por uma destas três abordagens: comunicação escola-casa; envolvimento interativo; parceria.

Na abordagem comunicação escola-casa, “os professores clarificam e divulgam o que os pais devem fazer para apoiar a aprendizagem dos filhos” (Davies *et al.*, 1993: 68). Esse apoio passa por ações parentais como a vigilância da realização dos trabalhos de casa dos filhos e pelo assegurar de que estes estudam diariamente o necessário, bem como pelo apoio no sentido de os alunos assumirem comportamentos e atitudes favoráveis à aprendizagem na escola. Passa ainda pela transferência de um capital cultural que os ajude a vencer na escola. Este capital cultural “consiste em maneiras de ser, de conhecer, de comunicar e de pensar que caracterizam as pessoas bem-sucedidas” (Davies *et al.*, 1993: 69).

Os programas influenciados pela abordagem interativa baseiam-se num genuíno e mútuo respeito entre pais e professores e acentuam objetivos semelhantes. Esta abordagem distingue-se da anterior pelo apreço em relação às culturas minoritárias. Procura-se, segundo este modelo, que os alunos sejam fluentes, ajustadamente às situações e contextos. Nesta perspectiva, Lightfoot (*apud* Davies *et al.*, 1993) refere que, dado que “cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade” (Davies *et al.*, 1993: 67). Deste modo, a melhor forma de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é através da abertura da escola aos pais, dando-lhes espaço para se reunirem e, através da comunicação frequente, tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa.

Por fim, a abordagem da parceria integra elementos das anteriores, sendo que se traduz numa abordagem preocupada com a melhoria do aproveitamento escolar das crianças em risco, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas. Nesta abordagem, “exige-

se uma mudança de atitude dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Davies *et al.*, 1993: 54). Neste âmbito, encara-se a cultura da escola segundo a perspetiva de que a missão de educar é partilhada por todos: pais, professores e instituições da comunidade.

Paralelamente à defesa da perspetiva de que uma cultura de parcerias é condição essencial ao sucesso educativo, Davies (1989), tendo como base os estudos empíricos que realizou, afirma que as crianças cujos pais as ajudam em casa e mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas do que as crianças com aptidões e meios familiares idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas “com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar” (Henderson *apud* Davies 1989: 23).

Neste sentido, o envolvimento dos pais na educação dos filhos ganha cada vez maior relevo, assumindo especial importância não só ao nível do desenvolvimento cognitivo do educando, mas também no que concerne ao seu aproveitamento, pelo que os professores devem ceder-lhes as instruções concretas no que diz respeito ao modo como devem ajudar os seus filhos e revelarem-se disponíveis para qualquer tipo de esclarecimento, na mobilização de um conjunto de competências de carácter transversal necessárias a todo este processo.

O envolvimento dos pais é também uma forma de trazer benefícios para os professores e para as escolas, sendo que há várias ideias que seguem esta linha de pensamento. A primeira é que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva. Efetivamente, os professores podem beneficiar muito se forem ajudados pelos pais. Para além disso, os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia.

Estudos realizados apresentam, de uma forma sucinta e concreta, os benefícios que as inter-relações entre a escola e a família trazem para os três tipos de atores – as crianças, a família e a escola/biblioteca escolar:

Benefícios para os alunos: notas e resultados nos testes mais elevados; maior assiduidade e aumento na execução dos trabalhos de casa; melhores leitores; decréscimo da deriva de alunos para o ensino especial; melhores atitudes e comportamentos; aumento da média de alunos que concluem o ensino secundário; maior frequência dos níveis de ensino superior.

Benefícios para a família: maior confiança na escola; os professores têm melhor opinião sobre os pais e elevam expectativas em relação aos filhos; os pais ganham confiança para ajudarem os filhos a aprender em casa e acerca de si próprios, como pais; os pais procuram frequentar uma formação contínua para melhorar a sua própria escolaridade.

Benefícios para a escola: aumenta a moral dos professores; melhor avaliação dos professores pelos pais; maior apoio das famílias; grau de aquisições dos alunos mais elevado; melhor reputação na comunidade.

Desta forma, a comunicação entre a escola e a família deve ser caracterizada pela procura de um sentido comum, respeito mútuo e vontade de negociar com todos os membros da comunidade

educativa. Neste seguimento, torna-se necessário que, em cada escola, e nomeadamente na biblioteca escolar, se desenvolvam estratégias diversificadas de comunicação com as famílias. Para além disso, a comunicação direta com os pais deve assumir cada vez mais relevância pois, segundo Perrenoud (1992), quando esta é feita principalmente através da criança existe uma forte possibilidade de poder ser deformada e gerar equívocos.

Biblioteca Pública

Hodiernamente, o conceito de Biblioteca Pública como um lugar que as pessoas visitam e onde requisitam livros já faz parte do nosso passado. A Biblioteca Pública assume, na atualidade, um papel de relevância na formação de cidadãos. Segundo o Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas, “a biblioteca pública é o centro local de informação, que torna prontamente acessíveis aos seus utilizadores o conhecimento e a informação de todos os géneros.” As bibliotecas devem ter os seus fundos documentais ricos em várias áreas do saber, sendo que as coleções devem ser exibidas de forma lógica e atrativa, tendo para isso o utilizador equipamentos informáticos e eletrónicos que permitem o acesso a fontes de informação. É de realçar que, e segundo Ramos & Vila, “o processo de formação de leitores se inicia muito antes da entrada da criança no sistema educativo e da sua alfabetização formal e de que a família desempenha, praticamente desde o nascimento, um papel determinante na aproximação ao universo da leitura” (Ramos & Vila 2013: 3). Este mesmo papel pode ser crucial na articulação entre a escola e a própria criança. Por conseguinte, algumas bibliotecas desenvolvem atividades com o intuito de promover esta mesma articulação e, assim, desenvolver nos pais a consciência sobre os benefícios da leitura, ajudando-os no processo de seleção de obras de qualidade. Com o desenvolvimento desta articulação existe o fortalecimento da relação familiar, criando um crescimento mais saudável e equilibrado das crianças.

Hoje em dia existe o cuidado de programar atividades que vão ao encontro dos gostos dos utilizadores, nomeadamente, a hora do conto, a dramatização de contos, ouvir música, ver um filme, fazer teatro, entre outras possíveis (cf. documento Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers). Segundo as autoras Ramos & Vila, os objetivos da Biblioteca Pública são: “para além da disponibilidade de materiais diversos (e não exclusivamente livros), a promoção do desenvolvimento da linguagem oral; a sensibilização e a formação dos pais sobre questões ligadas à promoção precoce da leitura através de estímulos específicos, nomeadamente o uso de livros e o hábito de contar histórias; a criação de rotinas e hábitos de frequência da biblioteca e uso dos seus serviços; a criação de um ambiente (físico e humano) agradável e estimulante para as crianças e as respectivas famílias.” (Ramos & Vila, 2013: 4)

É nesta linha de pensamento que a Biblioteca Pública assume um papel de parceiro com a escola, formando leitores e incentivando boas práticas de leitura. Com o passar do tempo têm melhorado as suas ofertas formativas e lúdicas, promovendo, assim, a literacia familiar, a criação

de leitores e, por fim, a própria socialização dos alunos. A título de exemplo, apresentamos o caso da Biblioteca Municipal de Ílhavo (cf. www.bibliotecamunicipal.cm-ilhavo.pt), pela enorme variedade de recursos que disponibiliza aos seus utilizadores, pelos projetos que dinamiza, privilegiando, no caso das crianças, a presença dos pais nesses mesmos projetos. Um destes projetos é o “Clubes de leitura para Pais e Filhos”, criado em 2005. Este projeto promove a criação de clubes de leitura que desenvolvam “competências fundamentais e estruturantes ao nível da aprendizagem da leitura, sobretudo em termos da motivação, do desenvolvimento da linguagem oral, da criação de representações positivas e concretas sobre o livro e a sua leitura, fornecendo experiências significativas do seu uso. Criam, igualmente, contextos muito positivos, ligados ao prazer, ao bem-estar, aos afetos e ao jogo, constituindo rotinas que promoverão o desenvolvimento progressivo e solidificado de hábitos de leitura, em muitos casos anteriores à sua aprendizagem formal” (Ramos & Vila, 2013: 8).

Em suma, “a biblioteca pública é um contexto decisivo na formação de leitores e no desenvolvimento de boas práticas de promoção da leitura, sendo definido como um parceiro fundamental da escola nessa função” (Ramos & Vila, 2013: 4).

Bibliotecas Escolares

A Biblioteca Escolar proporciona meios de aprendizagem e de lazer que permitem a todos os elementos da comunidade educativa o desenvolvimento de competências, o cumprimento de objetivos de aprendizagem e o aprofundamento de conhecimentos. Nas palavras de Sequeira *et al.* (2000), “a Biblioteca, por meio da pluralidade de linguagens e de suportes que acolhe, proporciona a familiaridade com novas e variadas estruturas do conhecimento” (Sequeira *et al.*, 2000: 31). Os mesmos autores referem, ainda, que, pelo facto “de implicar o recurso a diferentes estratégias de aprendizagem, permite desenvolver, em consequência, a capacidade de reconhecer e interpretar as necessidades individuais neste domínio, criando grande parte das condições para um desenvolvimento natural de capacidades intelectuais e de aprendizagens básicas” (Sequeira *et al.*, 2000: 31).

Segundo Veiga *et al.* (1997), esta constitui um instrumento essencial de desenvolvimento do currículo escolar e as suas atividades devem estar integradas nas restantes atividades da escola, fazendo parte do seu projeto educativo, uma vez que “não deve ser vista como um simples apoio à atividade letiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação dos tempos livres” (Veiga *et al.*, 1997: 34). A biblioteca disponibiliza um número diversificado de documentos que promovem a literacia, incentivando à leitura como forma de aprendizagem e também como forma de entretenimento.

A Biblioteca Escolar dispõe de um fundo documental em diversos suportes: livros, revistas, CDR, DVDR, DVD, entre outros. Este conjunto diversificado de recursos, em articulação com o currículo escolar, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando percursos de aprendizagem mais ricos e diversificados, conducentes a uma crescente autonomia no processo de aprender.

Tanto os professores curriculares como os professores bibliotecários devem ser cuidadosos na sua função de mediadores para serem capazes de ajudar os alunos a adquirir/aprofundar conhecimento. Segundo o “Manifesto da Biblioteca Escolar” (2000), “a Biblioteca Escolar é parte integrante do processo educativo e os seus objetivos são essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação do ensino - aprendizagem e da cultura. É necessário realçar que o domínio da leitura deve ser complementado pela escrita, sendo, também, importante o material que se utiliza para educar, assim como, as boas infra-estruturas tecnológicas que possui”.

É de realçar que a investigação internacional mostra que os resultados de aprendizagem nos alunos são fortemente influenciados pelo papel das bibliotecas escolares. Todos os alunos, em todos os países da Europa, têm direito a bibliotecas escolares e a serviços de qualidade. Para tal, todos os países da União Europeia devem adotar e implementar os princípios do manifesto da IFLA/UNESCO.

Em suma, a biblioteca escolar é um espaço muito importante para a sociedade da informação, devendo esta adaptar-se constantemente aos novos ambientes de aprendizagem como, por exemplo, o recurso à Web 2.0. Isto é reforçado nas palavras de Veiga *et al.* (1997), segundo as quais “o conceito de Biblioteca Escolar inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recurso pedagógico quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para as atividades não curriculares não letivas, quer para a ocupação de tempos livres e de lazer” (Veiga *et al.*, 1997).

Missão da Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar, enquanto detentora de recursos materiais e humanos, assume-se como canal privilegiado das grandes áreas do saber e dos utilizadores, quer no contexto de Biblioteca, quer no de sala de aula. Tem ainda por missão apoiar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a leitura e desenvolvendo competências no âmbito da literacia da informação, de modo a formar utilizadores críticos e autónomos ao longo da vida.

Tal como é referido na “Lei de Bases do Sistema Educativo”, “as Bibliotecas Escolares constituem, a seguir aos manuais escolares, um dos recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção e, por conseguinte, um dos recursos materiais indispensáveis para a realização educativa” (LBSE artº 41).

Deste modo, a missão da Biblioteca Escolar visa a formação global do aluno, bem como da comunidade em geral, criando meios para possibilitar ao mesmo a “construção pessoal” do seu conhecimento, ou seja, uma “formação integral”.

É necessário, tal como nos dizem Sequeira *et al.* (2000), eleger a “Biblioteca Escolar como um espaço de intervenção prioritária” (Sequeira *et al.*, 2000: 33), tendo sempre em atenção a existência de recursos materiais (espaço e equipamento adequados e fundo bibliográfico selecionado) e humanos (professores e funcionários). Segundo Sequeira *et al.* (2000), a *Lei de Bases do Sistema Educativo* referia isto mesmo: “a Biblioteca Escolar deve requerer, da parte do Ministério da Educação, a obrigação de regulamentar o papel das bibliotecas escolares e dotar as escolas de infra estruturas materiais e humanas suficientes para a formação de leitores e para o plano de atividades de todas as escolas” (Sequeira *et al.*, 2000: 32).

Esta necessidade veio a ser colmatada com novos equipamentos, formação do pessoal docente e não docente e regulamentação, apesar de nem todas as Bibliotecas Escolares terem ainda as condições ideais de funcionamento, o progresso que se verificou nos últimos anos é, apesar de tudo, assinalável.

Funções e objetivos da Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar, tal como dizem Sequeira *et al.* (2000), não é apenas um espaço de depósito e armazenamento de livros, mas é, sobretudo, um meio de aprendizagem, ao qual são incumbidas funções várias.

O *Manifesto IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*, a *Declaração Política da IASL sobre as Bibliotecas Escolares* e o documento *Lançar a rede de bibliotecas escolares* estabelecem as seguintes funções e objetivos para as bibliotecas escolares:

Informativa

(acesso físico à informação)

- Proporcionar o acesso a informação fiável e pertinente em contexto presencial e não presencial;
- Facultar a recuperação e transferência de informação;
- Permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos;
- Facilitar a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;
- Possuir um fundo documental capaz de responder às necessidades curriculares da escola em função do projeto educativo, do projeto curricular de escola e outros projetos e atividades existentes na escola.

Educativa

(acesso intelectual à informação)

- Promover os objetivos educativos da Escola;
- Formar em competências de literacia da informação, integrando o ensino na sala de aula, de forma a apoiar professores e alunos;
- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento, produção e avaliação, tais como: selecionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, solicitado pelo professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes; avaliar o trabalho produzido;
- Ajudar os professores a planificarem as suas atividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;
- Assegurar a educação ao longo da vida, proporcionando os meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem;
- Promover a liberdade intelectual.

Cultural

(acesso a experiências de caráter ético e estético, associadas à leitura)

- Proporcionar experiências estéticas em vários domínios e incentivar a criatividade;
- Consciencializar e sensibilizar os alunos para as questões de ordem cultural e social;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável;
- Estimular nos alunos o prazer da leitura e o interesse pela cultura nacional e universal;
- Criar e manter nos alunos o hábito e o prazer de ler, de aprender e de utilizar as bibliotecas ao longo da vida;
- Promover a leitura e os serviços da biblioteca escolar junto da comunidade educativa

Recreativa

(utilização lúdica e útil dos tempos livres)

- Orientar e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres mediante o fornecimento de informação, materiais e programas de valor recreativo;
- Associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres.

Em suma, a Biblioteca Escolar tem um papel muito importante na integração dos jovens na escola. A *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (1993) refere que “a Biblioteca Escolar proporciona um vasto leque de recursos, tanto impressos como não impressos - incluindo meios eletrónicos - e acesso a dados que promovem em cada criança a consciência da sua própria herança cultural e uma base para a compreensão da diversidade cultural”.

Rede de Bibliotecas Escolares

A Rede de Bibliotecas Escolares, criada em 1996 pelo Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura, teve como objetivo principal apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares em todas as escolas públicas do país, equipando-as com os recursos humanos e materiais indispensáveis para responderem aos novos desafios.

A emergência da Sociedade de Informação e a mudança de paradigma de ensino passaram a atribuir às bibliotecas um papel de grande importância enquanto centros de recursos e espaços inovadores de aprendizagem nos estabelecimentos de ensino: “A RBE procura que a Biblioteca Escolar, como espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados, seja na escola, um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania” (Portal RBE).

Os estudos realizados nos últimos quarenta anos revelam que os alunos que beneficiam de bibliotecas que investem na atualização/inação dos seus recursos, quer materiais, quer humanos, são alunos com competências literárias e com formação que lhes assegurará a aprendizagem ao longo da vida. A rede de bibliotecas permite que se trabalhe colaborativamente, facultando, assim, acesso a um maior número de recursos.

Funções do professor bibliotecário

O Professor Bibliotecário deve ser visto, não como um simples gestor, mas, essencialmente, como um professor, um parceiro, um especialista da informação que tem ao seu dispor um conjunto de materiais de ensino e de apoio às atividades realizadas pelo professor na sala de aula, contribuindo também para o desenvolvimento de literacias.

A partir de 2009, o Ministério da Educação criou a função de professor bibliotecário e respetivo estatuto, através da Portaria n.º 756/2009, para “garantir que recursos qualificados e especializados, nesta área, assegurem a gestão e dinamização dos recursos da biblioteca” (Portal RBE).

O professor bibliotecário tem as seguintes funções, de acordo com a referida Portaria:

Funções do professor bibliotecário

- a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;
- b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento/escola e dos projetos curriculares de turma;
- c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à(s) biblioteca(s);
- d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca;
- e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;
- f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;
- g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;
- h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;
- i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto-avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);
- j) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno. (Portaria n.º 756/2009).

Uma das funções do professor bibliotecário é trabalhar colaborativamente com todas as estruturas da escola, como é referido no Manifesto da UNESCO (1999) para as Bibliotecas Escolares: “Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação.”

Ambos os profissionais de ensino beneficiam em trabalhar desta forma “o professor tem um parceiro complementar, um colega com competências específicas que completa as competências do professor. E juntos contribuem grandemente para aumentar os resultados dos alunos”. (Das, 2008:3). Há vários modelos de cooperação entre o professor bibliotecário e os professores titulares de turma. No entanto, o mais completo é aquele em que “ambos trabalham em conjunto na planificação e execução do processo de aprendizagem integrado, baseado em objetivos partilhados, tendo em vista a melhoria dos resultados”. (Das, 2008:3)

Desta forma, e segundo Silva (2000: 75), “o professor bibliotecário assume-se como uma figura central no desenvolvimento e dinamização, não só da biblioteca escolar, como de toda a escola”, pois planifica o seu trabalho de acordo com o desenvolvimento curricular, em colaboração com os professores e o diretor da escola.

Literacia

Na realidade, “literacia” refere-se aos saberes e competências que os cidadãos deverão adquirir e desenvolver ao longo da vida. A literacia é intitulada por um capital cultural uma vez que o seu conhecimento e competência diferem de acordo com o contexto sociocultural em que são adquiridos.

Wells (1981) (cit Wells, 1988) chegou à conclusão, através dos seus estudos, de que o desenvolvimento da literacia estava relacionado com o número de livros que a criança possuía, com o seu interesse e a sua concentração em atividades. Segundo este mesmo autor, os pais que viam a literacia como essencial, e como uma parte de satisfação da sua vida do dia-a-dia, mais facilmente transmitiam esses mesmos valores aos seus filhos.

No entanto, Wells (1988) é da opinião que existem outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento da literacia, nomeadamente a desigualdade social e educacional transmitida de geração em geração, para além da literacia desenvolvida nas atividades do dia-a-dia da família.

Por outro lado, Hannon (1995: 22) considera a literacia como “a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado”. Já Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996: 12) consideram literacia como “as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, social) ”.

Quando a criança é introduzida no universo literário, primeiro através da riqueza das produções orais (canções, rimas, lengalengas, trava-línguas, poesias...), e, depois, do universo escrito, contactando com livros e procedendo à sua leitura em voz alta, inicia o seu desenvolvimento literário, pois as raízes da literacia estão ligadas ao desenvolvimento da linguagem oral, pressupondo um vocabulário rico e alargado, um domínio de estruturas frásicas complexas, assim como um desenvolvimento progressivo da consciência fonológica, para além da manipulação de materiais escritos variados (Goodman, 1987).

Literacia familiar

Hoje em dia, muitas crianças apresentam dificuldades nas aprendizagens, o que, consequentemente, as conduz invariavelmente ao insucesso escolar. Torna-se, portanto, de extrema importância que os pais possam ajudar a melhorar as suas competências em literacia.

Nesta linha de pensamento, Unwin (1995) considera que a literacia familiar tem que ser vista como um processo dinâmico e em constante evolução e não como um produto, pois afigura-se com uma potencialidade da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças e da aprendizagem no interior da família. Assim, o papel da escola e das comunidades envolventes é favorecido para a construção do sucesso escolar da própria criança.

Neste sentido, Mata (1999: 666), citando Morrow, Paratore e Tracey (1994), define literacia familiar como “os modos como pais, crianças, e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade, nomeadamente durante as rotinas do dia-a-dia”. A grande característica da literacia familiar, para esta autora, é “o seu significado funcional e a sua ligação direta aos valores e interesses de cada ambiente familiar” (Mata, 1999: 666), ou seja, implica a conjugação entre as competências de literacia dos pais, as práticas e as suas preferências, com as situações de literacia proporcionadas à criança (Snow *et al.*, 1991).

A relação entre práticas de literacia e o meio sociocultural não é simples nem linear. As crianças de meios mais favorecidos tendem a ter mais experiências leitoras positivas, beneficiando, assim, de mais práticas de literacia relevantes (Jacob, 1984).

É crucial estar atento ao papel da criança, mas também ao papel de todos aqueles com quem ela tem algum tipo de contacto, independentemente de o mesmo ocorrer em ambientes formais ou informais. A família é fundamental no desenvolvimento literário dos seus membros, ou seja, trabalhar em colaboração com os pais torna-se numa estratégia facilitadora do desenvolvimento literário das crianças, pois promove competências de linguagem oral e escrita e, consequentemente, a motivação para a leitura e para a escrita.

De acordo com Mata (1999), já existem diversas intervenções com pais para promover o treino de competências parentais, criando oportunidades educacionais nas famílias, reunindo, assim, estratégias para melhorar o sucesso educativo dos alunos, sendo que a leitura partilhada de histórias é a atividade mais frequente desenvolvida em contextos familiares.

O lar, segundo Tizard e Hughes (1984), é visto como ambiente de aprendizagem, uma vez que permite uma grande variedade de atividades entre pessoas que se conhecem e têm uma vida em comum. Para além disso, as aprendizagens são estabelecidas por poucos elementos, e, por essa razão, a atenção fica centrada na criança. No entanto, é de referir que nem todos os lares têm potencial de aprendizagem, uma vez que nem todas as pessoas têm a mesma formação, o mesmo nível económico e, sobretudo, a mesma sensibilização para esta questão. Edwards (1999) refere que o envolvimento dos pais pode ser como meros espectadores ou como grandes parceiros no desenvolvimento da literacia familiar. Por outro lado, é crucial que os conhecimentos que as crianças adquirem no ambiente familiar sejam reconhecidos e valorizados noutros contextos, nomeadamente os escolares. É necessário ter atenção a vários pontos, nomeadamente às práticas pedagógicas, aos textos desenvolvidos pelas crianças nas mais tenras idades e à sua própria avaliação.

Neste sentido, e segundo Voss (1996:53), “se as estratégias pedagógicas da escola não forem suficientemente diversificadas para criarem condições para o desenvolvimento das *raízes da literacia*” então caminhamos para o insucesso escolar. Num dos estudos apresentado por Leslei e Allen (1999), concluiu-se que a participação dos pais, nas atividades específicas dos seus projetos direcionados para a literacia pela frequência de leitura de livros recreativos, se refletia positivamente na leitura.

Torna-se necessário diferenciar literacia familiar de literacia escolar. Assim, segundo Voss (1996), e como já referimos anteriormente, “literacia familiar refere-se a formas naturais de literacia que são geradas pela família com carácter informal e interactivo” (Voss, 1996:51). Em contrapartida, “a literacia escolar é mais organizada, sistemática e muito baseada na leitura de livros e na escrita de prosa contínua” (Voss, 1996:52).

É importante realçar que a literacia familiar influencia a literacia na escola. Segundo Barton (1997, 2001) e Hannon (1998), o envolvimento dos pais não significa a desvalorização do papel do professor, que se formou e se profissionalizou para desempenhar esse papel. A ideia é criar parcerias de colaboração, de modo a que o processo de aprendizagem se desenvolva tendo sempre presentes as práticas desenvolvidas na literacia familiar.

Hoje em dia, os pais ainda deixam as competências de formação de leitores para a escola e para as bibliotecas (públicas e escolares), e, ainda que o valor social da leitura esteja reconhecido, os pais não estão suficientemente sensibilizados para a sua promoção.

É essencial a criação de um ambiente de leitura positivo e acolhedor em casa (Poslaniec, 2004 e 2006), pois as crianças que estão habituadas a ler têm mais predisposição para aprender quando iniciam a educação formal. Esta prática é habitualmente designada por “lapreading” (leitura de colo) (Klesius e Griffith, 1996). No entanto, sendo fundamental, não é uma realidade para a grande maioria das crianças e das famílias. Segundo Cullinan (1986: 63), as crianças “que não ouvem ler histórias têm menos razões para quererem aprender a ler. Aquelas a quem leem histórias tornar-se-ão leitores e inevitavelmente tornar-se-ão pais que leem aos seus filhos.”

Ao longo dos tempos, têm sido vários os projetos e estudos desenvolvidos em Portugal sobre esta temática, com o intuito de promover competências de literacia junto de pais e filhos, combatendo, assim, o insucesso escolar. Assim, a influência da família é vista como um motor de várias situações de aprendizagem. A título de exemplo, e de acordo com Mata (1999: 665), existem os projetos: “Envolver a família no e através do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)” e “A Ler Vamos...”, sendo este último da autoria da Câmara Municipal de Matosinhos.

Em suma, torna-se essencial o desenvolvimento da literacia familiar, pois é essencial a participação e colaboração dos pais em todo o processo educativo. Para Topping (1996: 49), “a literacia familiar refere-se à educação, não escolarização... literacia familiar refere-se a “empowerment” e a remediação. Não é qualquer coisa que é feita às famílias, para as fazer chegar a critérios estipulados e aumentar o seu contributo para “engines of industry”. É feito com as famílias para lhes proporcionar um maior controlo adaptativo em relação ao futuro, pois as solicitações da literacia estão constantemente a aumentar.”

O Currículo e Programa Nacional do 1º Ciclo

A biblioteca escolar, enquanto estrutura detentora de recursos materiais e humanos com formação especializada, deve implementar, apoiar e desenvolver atividades correlacionadas com o currículo, de forma a prevenir e colmatar dificuldades e potenciar a aquisição de competências literárias, desde o primeiro ciclo ao ensino secundário.

Neste momento, “o currículo deixou de ser visto como um conjunto de programas das disciplinas académicas (estruturadas a partir da lógica das disciplinas) mas sim, de forma mais ampla, como os caminhos possíveis de levar um aluno ao ponto em que se encontra relativamente a determinada capacidade ou conhecimento, à “meta” definida como necessária para essa capacidade ou conhecimento” (Diário da República).

No seguimento desta determinação, o programa do 1º ciclo é explícito: “durante o 1º Ciclo, a escola proporcionará ao aluno um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor. Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler, os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário.”

Também é referido, no programa, que “na fase inicial de aprendizagem da leitura, deve haver uma preocupação muito grande em seleccionar textos de autor, com qualidade, mesmo que isso signifique que há palavras que as crianças ainda não conseguem ler.”

Para além disso, também é igualmente mencionado que “o contacto com o texto integral promove, entre outros aspectos i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afectos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética.”

É neste sentido que a Biblioteca Escolar, hoje, segundo vários especialistas, tem de ser vista como um meio de aprendizagem, tornando-se necessário que o seu utilizador tenha um conhecimento prévio de como consultar o fundo documental, assim como dos serviços que a mesma oferece. Num estudo efetuado pela UNESCO (1986), afirma-se que “é necessário que os professores tomem consciência do facto de que o mundo na sua totalidade é uma fonte potencial de informação e que é essencial para que os alunos possam viver num mundo cada vez mais complexo, iniciá-los na pesquisa de informação ensiná-los a encontrar e interpretar a informação de que precisam.”

Nesta sociedade em que vivemos, rodeados de quantidades incomensuráveis de informação, muita dela desnecessária e sem credibilidade, torna-se cada vez mais premente aprender a lidar com ela, seleccionando de forma criteriosa as fontes e os conteúdos disponíveis.

Promoção da leitura

“Ler é a atividade central de uma variedade significativa de práticas sociais e culturais, (...) ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas.”

Lourdes Dionísio (2000:51)

Hoje em dia, com a globalização, a diversidade cultural, o aumento de imigrantes na sociedade portuguesa, a massificação do ensino e as novas tecnologias de comunicação e da informação, existem grandes mudanças que, por vezes, se tornam complicadas de acompanhar para alguns. É neste sentido que a relação entre a escola e a família assume grande importância, pois não pode ser alheia a este processo, como já tem vindo a ser sublinhado neste estudo.

Na escola, é crucial que exista articulação entre a escola, a família e a comunidade pois, assim, favorece-se também a educação intercultural (Silva, 2003).

A aproximação entre a escola e a família, através do papel desempenhado pela biblioteca escolar, considerada por muitos como o coração da escola, contribuiu significativamente para a melhoria das aprendizagens dos alunos, influenciando, assim, positivamente o seu comportamento, aproveitamento e assiduidade. Atualmente, existe uma revolução social nas bibliotecas escolares. A verdade é que a escola tem de ser vista como um espaço de humanidade onde se deve educar, sendo a leitura e a escrita os seus objetivos prioritários. Pretende-se que os alunos sejam capazes de utilizar textos adequados para a sua competência leitora de forma autónoma, de refletir sobre os recursos utilizados para superar dificuldades, manifestando preferências de leitura e exprimindo opiniões próprias. No estudo do Plano Nacional da Leitura (2007), o interesse dos jovens pela leitura aumentou 52,4%, percentagem que considera a leitura muito importante. Segundo Teresa Calçada, as bibliotecas escolares tiveram um papel importante nesta mudança de atitude, uma vez que este estudo demonstra que existe um trabalho de base da Rede de Bibliotecas Escolares que originou que um maior número de alunos frequente a biblioteca, para além de uma melhor qualificação da mesma e de ela possuir uma oferta mais adequada aos tempos em que vivemos.

A promoção da leitura inicia-se logo após o nascimento da criança, num processo habitualmente designado por literacia emergente. A formação de leitores é, nesta medida, processual. Orienta-se por aspetos psicológicos e educativos e realiza-se dentro do processo de socialização. É do senso comum que a leitura faz parte da vida social e cultural de praticamente todas as sociedades contemporâneas, sendo que a família constitui o contexto social primário e mais imediato.

O processo de formação de leitores depende de muitos fatores, sendo, por isso, lento e gradual. As crianças que, desde tenra idade, têm contacto com o livro, no seio familiar, desenvolvem representações positivas sobre o mesmo, melhorando, assim, a aprendizagem

formal da leitura e da escrita. A leitura é um processo mediante o qual se compreende a escrita, e, como já foi descrito nesta dissertação, a literacia é descobrir o mundo pela leitura e a escrita.

A fluência na leitura de textos permite uma compreensão da leitura ao nível do reconhecimento automático da palavra (consciência fonológica; reconhecimento global das palavras); do conhecimento da língua (reflexão sobre a língua, desenvolvimento linguístico); da experiência individual da leitura (conhecimento do tema estruturas de abordagem do texto); de experiências e conhecimentos do mundo; da riqueza de experiências interiorizadas e da elaboração verbal do vivenciado. Estes são, pois, os grandes domínios da intervenção do ensino.

O importante é criar leitores para a vida, pois a leitura é uma habilidade que se desenvolve continuamente, ao longo de toda a existência do ser humano. Mas a leitura não é uma atividade mecânica. Na verdade, e segundo Wells (1991), “o que é importante em ouvir histórias é que, através desta experiência, a criança começa a descobrir o potencial simbólico da linguagem: o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários, através das palavras – pela representação da experiência, por símbolos que são independentes dos objectos, acontecimentos, e relações simbolizadas e que podem ser interpretados noutros contextos, para além daqueles em que a experiência inicial ocorreu” (Wells, 1991: 43).

Nesta linha de pensamento, devemos trabalhar no sentido de promover a leitura no dia-a-dia da criança de modo a que exista uma familiarização das crianças com o livro. E, segundo Mata (1999: 667), “O livro é o foco de atenção – esta regra procura clarificar o papel do livro e do leitor. Cabe ao livro o papel dominante, controlando de certa forma o pensamento do leitor, durante a leitura. O livro é assim o parceiro principal, é ele, através do seu texto e imagens que vai direccionar o conteúdo da conversa entre a criança e o adulto.” A verdade é que os livros constituem um mundo de ficção autónomo – nesse mundo as personagens têm sentimentos, intenções, necessidades e obrigações e “o adulto ajuda na construção de sentido por parte da criança e por outro enriquece a interacção da criança com a literatura. Para apoiar na construção de sentido, o adulto ajusta o seu estilo de leitura, facilita a compreensão da criança, realça alguma informação pertinente, questiona, comenta, etc. De modo a enriquecer a interacção de criança com a literatura desenvolvem uma partilha interactiva, levando a criança a participar antes, durante e depois da leitura, apoiando a criança a desenvolver o seu pensamento, usando o texto as ilustrações como informação crítica, mais do que a recitar elementos” (Mata, 1999: 166).

A aquisição da leitura/escrita nem sempre é fácil para algumas crianças por se tratar de um sistema linguístico secundário, ao contrário do oral (fala), que é um sistema linguístico primário. A criança, para aprender a ler, tem de percorrer várias etapas: a descodificação gráfica, a construção silábica, a construção das palavras e a construção do sentido. É muito importante, na fase da construção do sentido, a motivação para a leitura por parte das bibliotecas, dos professores, dos pais e outros agentes educativos. Assim, “a leitura é um prazer que se adquire lendo. Quando mais cedo se começa a desenvolver o gosto pela leitura nas crianças, mais possibilidades existem de essa missão ser bem-sucedida. Ler ou contar histórias aos filhos, desde que nascem, é uma excelente forma de os levar a gostar de ler. Para os pais, são momentos de

aproximação, de afeto e de cumplicidade” (Zenhas, 2000: 56). A verdade é que “o livro é um meio e não um fim em si mesmo” (s.a).

A escolha dos livros é de extrema importância, pois o primeiro contacto com estes é fulcral no seu futuro como leitores. Um dos critérios possíveis poderá passar por auscultar as opiniões dos alunos, consultar os registos dos empréstimos domiciliários da biblioteca escolar, para verificar quais os livros mais requisitados, consultar o site “Biblon”¹, a título de exemplo (Rede Social de Leitores Juniores - cf. <http://www.portal-biblon.com/>), onde o público infantojuvenil apresenta resumos/recontos/comentários sobre os livros que leu.

Apesar da dificuldade na escolha dos livros, há, contudo, alguns critérios que todos os educadores devem ter em conta: o texto deve estar bem escrito, a ilustração deve ter qualidade e a mensagem interessar à criança/jovem.

É importante, também, não esquecer que a criança, enquanto leitora, precisa de dois tipos de leituras: as escolares e as “selvagens”. Estas últimas têm um peso fundamental na descoberta do seu modelo de livro (Albuquerque, 2000). No estudo “A Leitura em Portugal”, os investigadores descobriram que aqueles que gostam de ler referem um “livro fundador”, a que atribuem a magia de os ter conquistado irremediavelmente para a leitura (Albuquerque, 2000).

Se as crianças que leem muito são aquelas que já encontraram o seu livro, partimos do princípio que as que leem pouco, ou as que nada leem, são aquelas que ainda não o encontraram, portanto, assume aqui particular relevância uma boa motivação para a leitura.

O Ministério da Educação criou o “Plano Nacional de Leitura” com o objetivo de motivar para a leitura, melhorando os níveis de literacia dos portugueses. Foi uma tentativa de determinar as leituras “adequadas a cada idade”. O relatório internacional “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: uma análise” considera o Plano Nacional de Leitura essencial para melhorar os níveis de literacia dos portugueses.

Em seguida apresentam-se algumas sugestões de boas práticas a realizar pela Biblioteca Escolar, que têm como principal objetivo a promoção da leitura.

¹ É um *site* que resulta do projeto de tese de mestrado em Comunicação e Multimédia, desenvolvido pelos alunos Cátia Resende e Paulo Valbom, sob a orientação da Doutora Lúcia Jorge, da Universidade de Aveiro.

Algumas sugestões:

Título	Breve descrição
- “Newton gostava de Ler”	<p>O projeto “Newton gostava de ler” baseia-se num programa anual de articulação da leitura com as ciências com a realização de pequenas ações experimentais de custo acessível.</p> <p>“Além das reuniões preparatórias, o cronograma revela sete sessões/ módulos, divididas pelos três períodos letivos, com uma duração média de 60 minutos repartida pela metodologia formativa do professor-bibliotecário e pela experimentação em cada Biblioteca. Da <i>biologia</i> ao <i>nanomundo</i>, passando pela <i>matemática</i> e pela <i>química</i>, as leituras e as experiências vão-se entrelaçando, colhem de espanto alunos e professores, atraindo grupos-turma à biblioteca. O impulso para experimentar o <i>kit</i> ciência, que ali se mantém para utilização autónoma de docentes nas suas práticas letivas, faz prever uma harmoniosa articulação.”</p>
- “Todos juntos podemos ler”	<p>A elaboração deste projeto ficou a cargo da Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção de Serviços da Educação Especial e Apoios Socioeducativos do Ministério da Educação.</p> <p>Principal objetivo deste projeto: - criar bibliotecas escolares inclusivas estabelecendo-se assim a igualdade de oportunidades de leitura por todos os alunos.</p>
- “Projeto MLM”	<p>Projeto destinado para a faixa etária dos 14/15 anos. Criação de clube de leitores.</p> <p>O <i>Plano Nacional de Leitura</i> e a <i>Rede de Bibliotecas Escolares</i> vêm desafiar as escolas a aderir a uma das duas modalidades propostas por este projeto. Com a formulação destas modalidades pretende-se potenciar uma das rubricas já existentes nos Programas de Português, o <i>contrato de leitura</i>.</p>
- “Leituras partilhadas”	<p>Este projeto tem como objetivo envolver os vários agentes educativos (pais, alunos, professores) na promoção da leitura. Destina-se aos alunos do pré-escolar e 1º ciclo</p>

Capítulo III – Descrição do Estudo

Metodologia de investigação

A definição dos objetivos do estudo

Em educação, os projetos de investigação tornam-se fundamentais na mudança de atitudes e de intervenção, sendo importante conhecer e refletir sobre as metodologias e estratégias inerentes aos mesmos. Estes passam por algumas fases cruciais como a clarificação do problema, a fundamentação da pertinência do tema, o estado da arte, o enquadramento teórico, a clarificação dos objetivos, a escolha de metodologias, a escolha dos recursos a utilizar, o modo de avaliação do projeto, entre outros. Nesta linha de pensamento, num projeto é necessário identificar o problema, caracterizá-lo, definir os objetivos e as estratégias a adotar no desenvolvimento do mesmo, assim como os recursos humanos e materiais necessários.

Posto isto, e segundo Fernandes (1991), devemos debruçar-nos sobre algumas questões chave, tais como: para quê o projeto; qual o universo de estudo do projeto; a quem se destina o projeto; o que se pretende demonstrar com o projeto; quais os objetivos a alcançar; o que se deseja conhecer mais em profundidade; que métodos devem ser utilizados; que técnicas de investigação e análise devem ser utilizadas; que tipo de bibliografia e documentos a consultar. Devemos ter sempre em atenção as diferenças entre os alunos, diferenças entre os professores, diferenças entre as escolas e diferenças entre os contextos, para que os projetos sejam um meio de proporcionar uma igualdade autêntica e educativamente consequente.

Assim, e com base no objeto do nosso estudo, elaborámos as seguintes questões de investigação:

- Qual a relação escola / biblioteca escolar / família no sucesso da formação dos leitores?
- Que contributos podem dar os pais à escola na formação de leitores?

O objeto do nosso estudo centra-se na reflexão, através do desenvolvimento do projeto “o nosso amigo caracol...”, sobre o contributo e participação dos pais na escola com vista ao processo de formação de leitores.

Desta afirmação emergem os seguintes objetivos:

1. Caraterizar a relação escola-família em Portugal, no contexto da sua participação na Biblioteca Escolar;

2. Identificar, genericamente, estratégias e ferramentas utilizadas por professores, em exercício de funções na comunidade escola-família, com vista à melhoria da participação dos pais na promoção de hábitos e comportamentos de leitura;
3. Identificar e analisar boas práticas de participação das famílias nas atividades da Biblioteca Escolar;
4. Refletir sobre a relação existente entre a família, a escola e o sucesso educativo dos alunos e consequentemente as vantagens e desvantagens dessa relação, podendo-se, através do trabalho, analisar casos de sucesso, em que se encontrem estratégias e metodologias favoráveis ao desenvolvimento desta parceria.

Principais opções metodológicas

O método: estudo de caso

A área da investigação em Educação, ao longo dos anos, tem vindo a contemplar uma metodologia que dá grande ênfase à descrição, à teoria fundamentada, à análise das percepções, concepções e práticas pessoais – investigação qualitativa (Melo, 2000). No quadro deste paradigma da investigação qualitativa, centramo-nos no estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso caracteriza-se pela pormenorizada recolha de informações de uma situação, de um acontecimento ou de um sujeito ou seja, o investigador conta pormenorizadamente dados de um determinado fenómeno, sujeito ou situação, compreendendo, assim, de forma exaustiva e aprofundada, um determinado aspeto ou problema. Por outras palavras, e segundo Adelman (1982: 33), estudo de caso é o “termo global para a família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre um determinado caso”. Já Yin (1994) caracteriza o estudo de caso como uma enumeração e observação detalhada de unidades ou entidades educativas únicas.

Na sequência destas ideias, o estudo de caso pode assumir várias formas, nomeadamente, sendo de tipo descritivo, de exploração e prático (Pardal e Correia, 1995). O estudo de caso que será realizado no âmbito deste trabalho é de tipo descritivo, pois iremos centrar-nos num objeto, a turma em estudo, analisando-o detalhadamente, sem o desígnio de realizar, a partir dele, generalizações.

O estudo centra-se na análise de boas práticas, na relação escola/família, que favorecem a formação de leitores e daí a razão da nossa opção de escolha deste método. O projeto de investigação que se deseja desenvolver será descritivo e interpretativo e, por isso mesmo, recorrer-se-á a um tratamento qualitativo dos dados recolhidos. Embora a investigação seja quase toda ela qualitativa, não será totalmente desprovida de aspetos de índole quantitativa,

nomeadamente em alguns instrumentos de registo. Pardal e Correia (1995) são da opinião de que podemos complementar os dados usando metodologias qualitativas e metodologias quantitativas no sentido de garantirem uma maior validade dos mesmos. Neste sentido, privilegiar-se-á não somente os resultados finais, mas todo o processo assim como todo o procedimento. (Tuckman, 1994).

Ao longo da nossa investigação, iremos promover a compreensão dos comportamentos dos sujeitos, tendo com estes um contacto aprofundado nos seus contextos ecológicos. Nesta linha de pensamento, a observação será participante e a entrevista em profundidade. Em suma, “A investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade da recolha, análise e interpretação dos dados” (Pacheco, 1995: 45).

As técnicas de recolha de dados

Observação

A recolha dos dados desta investigação foi, na sua grande maioria, feita por observação direta e em resultado de conversas informais com pais, professores e pessoas que estavam ligadas aos alunos em estudo, sendo estas registadas e sistematizadas. Estes registos permitem que o investigador direcione a sua investigação para as questões/parâmetros que são cruciais observar.

Análise documental

Com o intuito de complementar a informação obtida pelos outros métodos usados, durante a investigação, procedemos a uma análise de vários documentos. De acordo com Bell (1993: 45), “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”.

No nosso projeto, analisámos o material utilizado pelos alunos durante as sessões realizadas, assim como a documentação relacionada com a turma/escola (projeto curricular de turma, projeto curricular de escola, projeto educativo).

Inquérito

A grande vantagem no uso do inquérito por entrevista, segundo Bell (1993), é a possibilidade que temos em adaptar as nossas questões e a possibilidade de explorar as ideias que vão surgindo, assim como os motivos e sentimentos.

Dos três tipos de inquéritos por entrevista, escolhemos as perguntas semiestruturadas, porque nos possibilitam recolher os dados que pretendemos para a investigação. Segundo Pardal e Correia (1995), a entrevista semiestruturada permite uma comunicação com carácter informal entre entrevistador e entrevistado, permitindo ao entrevistador orientar a entrevista de acordo com o que mais lhe convém, tendo por base um referencial de perguntas-guia. Deste modo, permite que o discurso do entrevistado vá fluindo, incidindo sobre as perceções, interpretações, memórias e experiências. Na nossa investigação, entrevistamos os pais e os professores, para que nos ajudassem a compreender determinadas situações que acontecem dentro e fora da sala de aula, assim como para obter informações sobre as suas práticas em casa. Utilizámos a entrevista semiestruturada, tendo a mesma sido efetuada a alguns pais no início, a meio, e no fim do projeto, de forma a obter dados variados e que reforçassem as observações efetuadas, possibilitando assim um melhor conhecimento da realidade em estudo.

Procedimento

Em setembro de 2012, procederam-se aos primeiros contactos com o Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, a Escola EB1 A, incluindo alguns pais da turma em estudo e os professores que trabalhavam diretamente com a turma em questão, tendo sido concedida a respetiva autorização.

Foram feitas algumas reuniões com a professora titular, com os professores de outras áreas das Atividades de Enriquecimento Curricular e com alguns dos encarregados de educação, com o intuito de possibilitar um melhor desenvolvimento do projeto em causa, o que se tornou muito útil para uma recolha de informação mais pormenorizada sobre a turma em estudo.

Em outubro, o facto de ser eu a professora de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica e de ter aulas com os alunos, durante um período de três horas semanais, permitiu-me ter um contacto mais direto com eles.

Inicialmente, foram feitas observações na turma, para a conhecer melhor, assim como foram trocadas algumas impressões com a professora titular.

O projeto (cf. anexo III) desenvolveu-se em três sessões semanais, sempre em contexto de sala de aula, em parceria com as Bibliotecas Escolares e Municipais. Este foi desenvolvido ao longo do ano letivo, tendo impulsionado um outro projeto, de menor dimensão, com outra turma da mesma escola. O projeto foi criado pelos alunos, embora tenhamos, em conjunto, feito alguns ajustes necessários ao seu desenvolvimento e sucesso.

Implementação do projeto “O nosso amigo caracol”

O projeto “O nosso amigo caracol” (cf. anexo III) foi criado pelos alunos e para os alunos, como já foi anteriormente referido. Foi realizado por uma turma de primeiro ano que estava a iniciar a aprendizagem da escrita e da leitura. Após o levantamento dos dados, verificou-se que a maioria dos alunos, desta turma, tinha frequentado o mesmo infantário, pelo que tinha hábitos semelhantes no desenvolvimento das atividades. Na sua maioria, eram alunos muito interessados, sendo que três já sabiam ler.

Foi sempre nosso intuito desenvolver nos alunos competências de leitura e o gosto pela mesma. Ao longo dos anos, e ao nível profissional, tenho vindo a sentir que cada vez é mais importante que os pais estejam presentes nas aprendizagens dos seus filhos. Há três anos, trabalhei numa escola EB 2/3, como professora bibliotecária, onde foram desenvolvidos vários projetos com os familiares dos alunos. As conclusões desses projetos foram sempre positivas, revelando que os alunos se dedicavam mais ao trabalho sempre que a presença de familiares acontecia, assim como os outros alunos acabavam por participar também mais.

Este projeto nasce desta mesma necessidade, ou seja, desenvolver nos alunos competências com vista à promoção de habilidades leitoras em articulação com os familiares e a Biblioteca Escolar. Como já foi referido, ao nível da fundamentação teórica, muitos são os autores que, através dos seus estudos, têm chegado à conclusão de que a participação dos pais e da família se revela uma mais-valia em todo este processo.

Inserido nas aulas de Enriquecimento Curricular, nomeadamente na área das Expressões, todos os anos, no primeiro dia de aulas, para além da normal apresentação de cada um dos alunos, faço um levantamento do que esperam das aulas, do que gostariam de fazer e como. Muitas são as ideias que surgem (desde trabalhar com plasticinas, com fantoches, teatros, desenhos para colorir, canções, construções de bonecos, entre outras coisas). Um dos alunos sugeriu que gostava de saber mais sobre caracóis, como cresciam, o que comiam e de perceber o porquê de andarem sempre com a casa às costas. A turma gostou muito da ideia e assim surgiu o projeto “O nosso amigo caracol”, desenhado pelos alunos, mas com objetivos muito concretos e definidos.

Caraterização da instituição / Turma

A Gafanha da Nazaré é uma cidade recente, com condições marítimas privilegiadas. Tem como principais atividades económicas a pesca, a indústria, a construção e a reconstrução naval, o comércio e a agricultura, para além de proporcionar várias atividades culturais e modalidades desportivas. A Escola Básica do 1º Ciclo A faz parte do Agrupamento de Escolas da Gafanha da

Nazaré. É uma escola que se encontra à beira-mar. Algumas das finalidades definidas no Projeto Educativo Curricular são:

- Promover qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo;
- Fomentar uma cultura de exigência e responsabilidade a todos os elementos pertencentes à comunidade educativa;
- Promover um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos;
- Realçar as vertentes ecológicas, científica, tecnológica, profissional e cívica da formação;
- Facilitar a aprendizagem da vida em grupo e integrar a criança na sociedade, ajudando-a a comunicar e expandir-se e a conhecer os outros;
- Promover a participação ativa das crianças na construção e prática de regras de convivência ajudando-a a adquirir propor e registar hábitos e regras;
- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas bem como meios de avaliação que conduzam as crianças ao sucesso.

A turma em estudo era constituída por 18 alunos, sendo 9 raparigas e 9 rapazes. A associação de pais da escola dinamiza muitas atividades destinadas aos alunos sempre com o intuito do sucesso educativo dos mesmos.

Capítulo IV – Análise e Discussão dos dados

O projeto “O nosso amigo caracol” (cf. anexo III) foi sendo construído pelos alunos. A primeira necessidade sentida por estes foi a de construir uma casa para os caracóis, pois, segundo as crianças, muitos andavam perdidos no recreio e sem sítio para viverem todos juntos, uma vez que cada um tinha uma casa só para si. O nosso intuito foi tentar passar a mensagem de que os alunos teriam vez e voz neste projeto.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, fomos tendo reuniões com os pais e, numa dessas reuniões, a mãe de um aluno referiu “...nunca vi o meu filho tão entusiasmado com uma atividade. Em casa ele farta-se de desenhar, procura em livros e imagens que o ajudem a melhorar a casa e pede-nos ajuda para ler.” A importância da leitura de histórias em casa pode influenciar, segundo Mata (2002: 145), “o desenvolvimento dos processos de compreensão das crianças, mais até do que sobre o conhecimento do escrito.” Neste sentido, vários autores, tais como Cullinan (1995) e Galda e Cullinan (2000: 16), consideram que a prática de leitura de histórias “proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias que podem ser aproveitadas pelas crianças para as suas próprias histórias, alarga o tipo de experiências das crianças, proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas.”

Para esta primeira fase do projeto, os alunos reuniram-se em grupo ou em pares e decidiram construir casas para os caracóis, observáveis nas imagens seguintes.



Imagem 1 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Visto que o país está atravessar momentos difíceis, os alunos decidiram fazer as casas dos caracóis com materiais reciclados. As casas foram construídas ao longo de várias aulas. Os alunos mostraram-se motivados, trazendo para a escola vários tipos de materiais, dizendo que

eram excelentes ferramentas para o que necessitavam. Durante este tempo, vários eram os pais que comentavam que os filhos, em casa, falavam muito do projeto e que lhes pediam para irem à escola saber se era preciso mais alguma coisa para o projeto. Ao ter sido sugerido pelos alunos, estes tornaram-se os principais motores da articulação que existiu entre pais, professora e alunos. Os alunos é que chamavam os pais à escola e lhes pediam para fazer a comunicação connosco.

Um dos alunos criou, com os pais em casa, uma estação de reutilização para assim poder reutilizar o máximo de materiais possíveis. A mãe contou, numa das reuniões que tivemos, o seguinte: “Costumo tirar-lhe, às escondidas, o material, porque uma vez fiz à frente dele e ele ficou chateado comigo.” Este mesmo aluno levou bastantes revistas para a escola para procurar palavras que podiam ajudar a fazer a identificação da casa de cada um. Isto permitiu que os alunos tivessem contacto com vários suportes de leitura.



Imagem 2 – Casa construída por uma família de um aluno do projeto “O nosso amigo caracol...”

A casa apresentada na imagem 2 foi construída em casa com ajuda dos pais e dos irmãos. Segundo a explicação do aluno, os pais realizaram pesquisas em livros e foram à Biblioteca Municipal de Aveiro investigar como poderia ser uma casa. Tiveram o cuidado de colocar candeeiros, uma casa de banho, um jardim e um recipiente para o caracol poder comer. A verdade é que o envolvimento dos pais não significa, e como nos diz Mata (2002: 157), “a desvalorização do papel de técnico especialista do professor, nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar.”

Este aluno trouxe para a escola uma revista do Ikea para, assim, poder ajudar os seus colegas a construir a sua casa. Numa das reuniões que tivemos com a mãe deste aluno, esta comentou: “Há muito que não me ria em família, lá em casa todos queriam contribuir para que ele pudesse trazer um “palacete” para a escola”. Segundo Mata (2002: 155), “a literacia familiar envolve a passagem de perícias só de pais para filhos; que as crianças aprendem como resultado de atividades de tipo escolar que os pais desenvolvem com elas, e que as práticas escolares estão adequadas, e são os fatores familiares que determinam o sucesso.” Tendo os pais como parceiros da escola, abrem-se ao aluno mais formas e oportunidades de aprender, através da leitura de

histórias, revistas ou jornais, além do contacto que tem com vários materiais escritos que estão na sua casa, possibilitando também interações que o aluno estabelece nas atividades de literacia que vai realizando. A interação que é feita entre pais e filhos torna-se uma mais-valia, pois existe um reconhecimento e uma valorização do que a criança vai conseguindo fazer por parte das pessoas que lhe são próximas, aumentando significativamente o seu índice de motivação e de empenhamento, cruciais no processo de aprendizagem.



Imagem 3 – Casa construída por uma família de um aluno do projeto “O nosso amigo caracol...”

A aprendizagem da leitura é um processo complexo, que requer motivação, tornando-se uma mais-valia a participação dos pais. O benefício desta parceria, entre a escola e a família, possibilita a interação direta na leitura de histórias, envolvendo apenas dois elementos o pai/a mãe e a criança. Deste modo, o adulto que tem um conhecimento mais próximo da criança e pode ajustar o seu estilo de leitura, facilitando, assim, a compreensão da criança e a sua participação na atividade de leitura.



Imagem 4 –A turma a trabalhar no projeto “O nosso amigo caracol...”

A mãe de um aluno comentou: “O que se passa nas aulas de artes? O meu filho não para de fazer plantas de casas e de procurar em livros?” Os trabalhos realizados por Leslei e Allen (1999:

55) constataram isto mesmo, “que a participação dos pais, medida quer pela sua presença em actividades específicas do projecto direccionadas para a literacia, quer pela frequência de leitura de livros recreativos, se mostrava preditora evidente, dos ganhos em leitura, das crianças envolvidas.” A verdade é que estes trabalhos reforçam os dados que foram recolhidos durante o desenvolvimento do projeto.



Imagem 5 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Outro pai comentou: “O meu filho pediu-me para comprar um livro, disse que era importante. Fiquei preocupado, pois parecia um caso de vida ou morte” e riu-se. Nesta linha de pensamento, Mata (2002: 158), citando Sulzby, Teale e Kamberelis (1995), considera “que a literacia na família tem características muito particulares que deverão influenciar a literacia na escola, nomeadamente no que se refere às oportunidades para as crianças lerem e escreverem de forma lúdica e partilhada mesmo em fases bastantes precoces da sua aprendizagem.” A verdade é que, através das histórias, a criança expande as suas experiências, alargando horizontes daquilo que a rodeia.

Os alunos das outras turmas queriam ajudar os alunos do primeiro ano. À hora do almoço pediam para trabalhar no projeto, apesar de ser este o seu principal momento para descarregarem energias e poderem brincar descansados. E às vezes queixavam-se da ausência da professora na escola durante os intervalos.



Imagem 6 – Casa construída pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Um pai comentou: “Começámos a reciclar lá em casa! O meu filho não me deixa deitar nada fora, pois diz que precisa de material para as aulas.” A participação e intervenção da própria criança está muitas vezes relacionada com a participação dos seus pais, quanto mais ativa é essa mesma participação, mais ativa vai ser participação da criança.



Imagem 7 – Parque infantil dos caracóis construído pelos alunos do projeto “O nosso amigo caracol...”

Após os alunos terem terminado as casas, chegámos à conclusão que não conhecíamos nada sobre estes animais. Então, foi pedido aos alunos que pesquisassem informações sobre a espécie em questão com os avós, pais ou familiares e que, para isso, fossem à Biblioteca Municipal. Isto possibilitava que todas as crianças tivessem acesso a diferentes contextos que possuem livros. Este material, recolhido pelos alunos, foi trabalhado por mim e por eles. Explorámos os vários livros, fizemos cartazes com informações que recolhemos. No final do 1º período, foi-nos lançado o desafio de criarmos uma apresentação para a festa de Natal e, como os alunos pediram para mostrar aos pais os trabalhos, decidimos fazer um teatro que permitisse mostrar aos pais, e à comunidade em geral, o que tínhamos vindo a desenvolver nas nossas aulas.

O texto para este teatro foi escrito pelos alunos (cf. anexo V). Juntos decidimos os cenários, os adereços e o guião. Para eles, esta representação consistiu no auge de todo o período escolar. Foi excelente a forma como se dedicaram ao trabalho e a alegria com que o fizeram. Um aluno afirmou, no dia da apresentação do teatro, antes de entrarmos em cena, “Sinto aqui qualquer coisa na barriga. Será que estou a ficar doente?”

Este teatro possibilitou aos alunos descreverem, aos seus familiares e restantes colegas da escola, o que foram realizando nas aulas de Expressão Plástica. Para além disso, possibilitou que os pais, que não foram entrevistados durante esta primeira fase do projeto, tivessem uma noção do que esteve a ser realizado e como.

A planificação e construção do guião do teatro permitiu que os alunos tivessem contacto com os livros, desenvolvessem o espírito de ajuda, uma vez que os alunos que sabiam ler ajudavam os outros a compreender o que estava escrito nos livros. Segundo Mata (2002), de

acordo como Fiand e Pottier (1995), é de realçar “os benefícios da leitura de histórias, enquanto actividade lúdica, no desenvolvimento da criatividade, do prazer e até na construção de identidade da criança e nas relações entre os elementos da família.” (Mata, 2002:153) Para além disto, muitos autores referem a importância da leitura de histórias como uma mais-valia em diferentes aspetos do desenvolvimento (literacia, leitura, linguagem, entre outros...). A verdade é que quanto maior for a frequência de leitura maior é a oportunidade de contacto com mais vocabulário, desenvolvendo, assim, a literacia e a linguagem.

A pedido dos alunos, criámos uma mini-hora do conto, para permitir a leitura dos livros que os alunos traziam para a escola sobre a temática dos caracóis. Mais tarde, o leque de livros alargou-se, estendendo-se a temáticas ligadas aos seus interesses pessoais, levando ao desenvolvimento de atividades sobre esses temas. Verificou-se que os alunos começaram a requisitar mais livros na minibiblioteca cedida pela Biblioteca Municipal. Os alunos faziam questão de serem eles a ler as histórias, pedindo ajuda em algumas palavras que não sabiam ler. No final do ano foi pedido aos alunos que completassem a seguinte frase: “Os livros servem para...” As respostas foram variadas, tais como, “aprender”, “viajar”, “conhecer os animais”, “sorri”, “aprender muitas coisas”, “divertir-me com o meu pai”. O fator afetivo está bem representado nesta última resposta, demonstrando-se, assim, que a articulação favorece a motivação para a leitura nas crianças. Segundo Mata (2002: 145), “o livro é o foco de atenção.”

Cabe ao livro o papel dominante, controlando de certa forma o pensamento do leitor, durante a leitura. O livro é assim o parceiro principal, é ele, através do seu texto e imagens, que vai direcionar o conteúdo da conversa entre a criança e o adulto.

Em paralelo, a turma do 2º ano esteve a desenvolver o projeto “Ensina-nos como se faz”. Estes alunos foram desafiados, no início do ano, a ensinar aos colegas coisas que eram capazes de fazer. Podiam recorrer ao auxílio de livros, dos pais, avós, amigos. Tivemos várias visitas de pais, na nossa escola, para ensinar, através da contextualização de uma história, a construção de um origami ou de outro objeto. Foram construídos sapos, estrelas, flores e colares e, a partir destes objetos, foram desenvolvidas histórias pelos alunos, que eram lidas e trabalhadas por nós na escola. Segundo Wells (1991: 67), “o que é importante em ouvir histórias é que, através desta experiência, a criança começa a descobrir o potencial simbólico da linguagem: o seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários, através das palavras – pela representação da experiência, por símbolos que são independentes dos objectos, acontecimentos e relações simbolizadas e que podem ser interpretadas noutros contextos, para além daqueles em que a experiência inicial ocorreu”.

A turma do 1º ano com que trabalhamos tem acesso a bastantes recursos, em casa, como já foi dito na caracterização da turma. Isto, e de acordo com Mata (2002: 158), “o facto de existirem livros em ambiente familiar, em número suficiente para potencializar a prática de leitura de histórias, diversificar a escolha e manter bons níveis de motivação para esta actividade, é certamente um factor a considerar, quando se analisa esta temática.”

Estes dois projetos tinham um objetivo comum, ligado à formação de leitores, com o auxílio dos pais e em articulação com a Biblioteca Escolar. Todos os pais foram unânimes em considerar que a aplicação dos projetos melhorou o interesse e aprendizagem dos alunos na leitura dos livros.

Outros dados recolhidos durante o processo

Ao longo das sessões com a turma do 1º ano, e ao desenvolver o projeto “O nosso amigo caracol”, verificamos que os alunos do 2º ano queriam participar, mostrando-se motivados, pois trouxeram material para os colegas e pediram aos pais para virem perguntar se podiam participar. Neste sentido, e como esta não era a turma em estudo, foi desenvolvido um trabalho com estes alunos em que também era promovida a participação dos pais. Este miniprojeto consistia na participação dos pais nas aulas das atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente nas Artes e Expressões, ensinando os alunos a desenvolver trabalhos específicos. Os pais, que participaram nestas atividades, desenvolveram origamis, flores e carteiras, com o auxílio de material reciclado, demonstrando sempre a preocupação com o ambiente. As aulas eram contextualizadas com a leitura de uma história que pai/mãe e filha/filho escolhiam antecipadamente em casa ou com a minha ajuda. Os alunos mostravam-se motivados e os alunos cujos pais não podiam participar, pois estes não tinham disponibilidade, traziam as ideias que decidiam com os pais e apresentavam à turma a história e a atividade. Os alunos começaram a estar mais atentos nas aulas e a querer participar mais.

Um estudo que foi pensado para apenas uma turma acabou por abranger um maior número de alunos. Segundo Troncoso e Cerro (2004: 68), “o professor deve organizar-se exactamente neste sentido, estruturando atividades com criatividade, flexibilidade, respeito, exigência e alegria para que assim encontre soluções para que a criança não desista facilmente do seu trabalho.”

O projeto que realizei em Estarreja, e que já referi nesta dissertação, resultou da percepção de que os alunos praticamente não liam qualquer livro. O projeto surgiu em parceria e articulação com o departamento de Línguas, tendo a colega de Português sugerido a criação de uma hora do conto com duas turmas de 5º ano e de 6º ano. Os parceiros deste projeto seriam os avós e os pais destas turmas. Fez-se, com os pais, um levantamento das disponibilidades destes, numa reunião, tendo-se chegado à conclusão de que sexta-feira seria o melhor dia para o desenvolvimento da atividade, pois era o dia em que os pais revelavam ter maior disponibilidade para a sua realização.

Com esta atividade verificou-se que os alunos começaram a requisitar mais livros (cf. anexo IV), pois sentiam necessidade de ter um conhecimento do livro que os pais ou avós iam ler. O que começou por ser um projeto só de uma turma tornou-se um projeto que se estendeu a outras turmas, uma vez que se sentiu a necessidade de o alargar, a pedido dos próprios alunos. Inicialmente, alguns alunos viam as atividades como uma oportunidade de sair da sala, mas rapidamente se tornaram fãs daqueles momentos de partilha. O projeto revelou-se uma mais-valia

para estes alunos que aumentaram as requisições, como se pode verificar nos gráficos. (cf. anexo IV)

Inicialmente questionámo-nos se este aumento teria impacto efetivo na leitura das obras, mas sempre que recebíamos a devolução de um livro tínhamos o cuidado de perguntar se tinham gostado da história, se podíamos sugerir o livro a colegas, de que é que falava a história, e os alunos sabiam responder a todas as perguntas.

Capítulo V - Conclusões e considerações finais

Após a pesquisa e análise da realidade dada a conhecer por vários autores, ao nível da relação escola-família, nomeadamente, em contexto português, foi possível constatar que, embora se evidenciem sinais de uma consciência emergente da necessidade de se estabelecerem estratégias de cooperação mútua entre os agentes educativos, devidamente pensadas e articuladas em prol da melhoria da qualidade das práticas de ensino e da formação de leitores, existe ainda um caminho longo a percorrer.

Decorrente da pesquisa realizada, ressalta a ideia de que muitos dos estudos apontados parecem de elevada importância para o descortinar da realidade que, tradicionalmente, marca os contextos escolares. Simultaneamente, a minha experiência profissional permite-me concluir que, tal como foi apresentado, as crianças, cujos pais se mostram mais próximos da escola e revelam sinais evidentes de acompanhamento sistemático do evoluir da situação escolar dos seus filhos, indiciam um à-vontade acrescido no contacto com a cultura escolar.

De facto, a relação escola/biblioteca escolar – família é atualmente considerada como uma exigência, quer do ponto de vista político – onde o reconhecimento dessa necessidade se tem traduzido no alargamento das competências e domínios de atuação dos pais na escola – quer do ponto de vista escolar. De acordo com a variada produção teórica existente, ela beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilitando-lhe uma pedagogia interativa, proporcionando ocasiões de aprendizagem à comunidade e sendo fator de sucesso dos alunos e de eficácia da escola. Deste modo, toma assim, e de acordo com o Ministério da Educação (1994), força de direito e de dever, aparecendo como um valor a incentivar.

Como foi referido ao longo da dissertação, mostra-se premente que escola/biblioteca escolar e família desenvolvam estratégias que conduzam, numa perspetiva de trabalho conjunto, ao sucesso... sucesso da escola, sucesso dos pais: reflexo do sucesso dos alunos. Isto porque, tal como refere Alarcão (1997:56): “cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.”

Torna-se crucial que todos os intervenientes sejam capazes de levar a família à escola, a escola à família, a escola e a família à comunidade, a comunidade à escola e à família, a biblioteca escolar à família, a família à Biblioteca Escolar.

Reforçamos, ainda, a ideia de que o trabalho de promoção da leitura tem de ser uma determinação da escola e não apenas da biblioteca escolar/pública.

Em suma, talvez um dia possamos repetir as palavras da personagem Jacinto, em *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós (2008): “Ele murmurou, num sorriso decorado:

- Há que ler, há que ler...” quando acreditarmos que o sucesso dos alunos depende em parte da sua competência da leitura.

Limitações e recomendações futuras

Finda esta investigação, estamos conscientes de que existiram algumas limitações no seu desenvolvimento. Este estudo foi desenvolvido através de um projeto elaborado em parceria com os próprios alunos, tornando-se difícil gerir a recolha de dados, assim como a sua duração, tendo havido a necessidade de realizar vários ajustes no que foi inicialmente programado.

Também a exposição, inicialmente prevista para a biblioteca municipal, não foi efetuada devido à realização de visitas de estudo já anteriormente planificadas, que alteraram o calendário do projeto inicial.

Embora seja uma mais-valia o facto de serem os próprios alunos a desenvolverem o projeto, tal opção limitou o que se pretendia fazer, pois os alunos não partiram de um objetivo concreto, apenas procuraram dar resposta a desejos e curiosidades pontuais, pelo que seria necessário um período temporal mais alargado para uma efetiva análise dos efeitos da participação dos pais em termos do desenvolvimento de competências leitoras.

A generalização das conclusões a que chegámos não é totalmente possível, uma vez que o projeto foi desenvolvido, como já foi referido, por crianças que frequentaram todas o ensino pré-escolar e tinham todas bons níveis de aprendizagem e um grau de implicação e motivação elevado relativamente à escola e à própria aprendizagem. Por conseguinte, a interpretação dos dados tem de ser sempre realizada, de acordo com Sim-Sim & Ramalho (1993: 34), “à luz de possíveis factores, inerentes ao tecido social e educativo a que pertencem as crianças.” Da mesma forma, as características da literacia familiar não podem ser generalizadas para todas as crianças devido às realidades culturais e socioculturais de cada aluno.

Após o desenvolvimento deste estudo, e de acordo com a nossa experiência profissional, estamos certos de que seria uma mais valia alargá-lo a mais turmas, de forma a existirem mais dados disponíveis para análise. Para além disso, somos da opinião de que se deveriam desenvolver mais práticas de literacia familiar com populações de diferenciadas, ou seja, com crianças oriundas de contextos socioeconómicos mais diversificados, possibilitando a realização de comparações. A existência de uma turma de controle também poderia enriquecer substancialmente o estudo, assim como a realização de testes de avaliação da competência leitora antes e depois da intervenção.

Por fim, poder-se-ia reestruturar o próprio projeto, que foi desenvolvido pelos alunos, de modo a melhorar alguns dos pontos tratados.

Bibliografia

- Adelman, C. (1982). *The self-evaluating intuition: practice and principles in the management of Educational change*. Methuen: London.
- Alarcão, I. (2003). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Editorial Teorema: Lisboa.
- Barton, D. (1997). Family Literacy programmes and home literacy practices. In D. Taylor (Ed.) *Many families, many literacies. Na international declaration of principles*. (pp. 101-109) Portsmouth: Heinemann.
- Barton, D. (2001). Literacy in everyday contexts. In L. Verhoven & C. Snow (Eds). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 23-37) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A; Rosa, A; Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultado de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *American research on the development of children in their environment*. Paris: Unesco.
- Buckanland, M. (1992). *Redesigning library services a manifesto*. American library Association. Chicago.
- Canavarro, J. (2001). *Gestão e flexibilidade curricular: Livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1997). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. (1991). *Entre a Família e a Escola – atitudes e estratégias dos alunos face ao controlo dos pais e professores*. Tese de mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Colgan, A. (1997). *Parents as partners in Ireland*. Londres: Comunicação apresentada à Conference on Home-school Co-operation.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cullinan, B. (1986). Forward. In D. Taylor & D. Strickland *Family Storybook Reading*. Portsworth: Heinemann Educational Books.

Cullinan, B. (1995). Literature for young children. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Emerging Literacy*. Young Children learn to read and write (7^{ed.}, pp. 35-51) Newark, Delaware: International Reading Association.

Davies, D. (1989). *As escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Livros Horizonte, Lisboa.

Davies, D. et al. (1993). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Das, L. (2008) *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter [Em linha] N°3 http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf (consultado na Internet a 18 de Janeiro de 2013).

Dionísio, M. (2000) *A construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.

Eduards, P. (1999). School – Family connections: Why and they so difficult to create. In w. Hammond & T. Raphael (Eds) *Early Literacy Instruction for the New Millenium* (pp.73-90). Michigan: Michigan Reading Association.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18) 64-66.

Fiand, I & Pottier, M. (1995). *La Pratique du livre pour les enfants dans les familles suivies en A.E.M.O. Judiciaires*. Comunicação apresentada no V Congres International d'Education.

Formosinho, J. (1997). *Sociologia da educação, política educativa, currículo*. Braga: Instituto de Estudos da criança.

Galda, L. & Cullinan (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In D. Strickland & L. Morrow (Eds) *Beginning Reading and writing*. (pp. 134-142) Newark, Delaware: International Reading Association.

Goodman, y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreira & M. Palácio (Eds) *Os processos de leitura e escrita*. (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.

Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In Nienhuys, S. & Roskos, K. (Eds). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 121-143). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with parents*. London: The Falmer Press.

Jacob, E. (1984). Learning Literacy through play: Puerto Rican Kindergarten Children. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds) *Awakening to Literacy* (pp. 73-83). Portsmouth, London: Heinemann Educational Books.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

Klesius, J. & Griffith, M. (1996). Interactive storybook Reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49 (7), 552-560.

- Laureau, A. (1989). *Social class and family-school relationships: A view from the classroom*. In *the importance of cultural capital*. London: Routledge Falmer.
- Leslie, L. & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 404-424.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990) *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, M. (1987). Parent teacher collaboration. In D. Livingstone et al. *Critical pedagogy and cultural power*. Nova Iorque: Begin & Garvey Publishers.
- Lima, L. (1992). *A escola como Organização e a Participação na Organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lobo, C. (2011). Ninguém nasce leitor. *Visão*. 50:pp.16
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- Marujo, H. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: Propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In Marchand e H.R. Pinto(eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa e autores.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – Caracterização de práticas de Literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Universidade do Minho: Braga.
- Mata, L. (1999). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In Soares, A. ; Araújo, S. & Caires, S. *Avaliação Psicológica; Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 661-670). Braga: APPORT.
- Meirieu, P. (1997). *Ver un nouveau contrat parent – enseignant*. In F.Dubet (ed) *École et familles: Le malentendu*. Paris: Textuel.
- Mendes, R. (2003). *Métodos de Investigação em Ciências Sociais: o Estudo de Caso*. <http://www.efdeportes.com/efd65/caso.htm> (consultado na Internet a 8 de Janeiro de 2013).
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Munn, P. & Schaffer, R. (1996). Teaching and learning in the preschool period. In M.Hughs (Ed.) *Teaching and learning in changing times*. (pp.109-128). Cambridge: Blackwell.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pacheco, J. (1995). Análise curricular da avaliação. In José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. (pp.39-49). Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1992). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica*. Lisboa : Dom Quixote.
- Pires, J. et al. (sd). *Escola, Pais e Comunidade – Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.

- Poslaniec, Christian (2004). *Le plaisir de lire explique aux parents*. Paris: Retz.
- Poslaniec, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: ASA.
- Queirós, E. (2008) *A cidade e as serras*. Mel Editores: Lisboa.
- Quivy, R. E Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. M & Vila, I. (2012). *Relação Biblioteca / Família: o caso dos clubes de leitura para pais e filhos*. Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Literatura Infantil y Juvenil, Promoción de la Lectura y Prácticas Educativas, CEU – Escola do Maxisterio de Vigo (no prelo).
- Redding, S. (1992). *Parent scale to measure the efficacy of strategies to enhance the curriculum of the home*. Comunicação apresentada ao American Educational Re-search Association (AERA) Anual Meeting. S. Francisco, CA.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Professores.
- Santos, J. (1994). *A Participação dos Pais na Escola – Factores Facilitadores do Envolvimento dos Pais no Processo Escolar dos Filhos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sequeira, F. et al. (2000). *Formar Leitores – O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto da inovação educacional.
- Silva, A.C. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. *Inovação*, 7(2), 201-212.
- Silva, A; Pinto, J. (org.) (2001). *Metodologia das ciências Sociais*. Edições: Afrontamento.
- Silva, L. (2000). *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: G.E.P. do Ministério da Educação.
- Snow, C; Barnes, W; Chandler, J.; Godman, I & Henphell, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and school Influences ou Literacy*. Harvard University Press.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning*. Massachusettes: Harvard University Press.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of family literacy. In S. Woffendale & K. Topping (Eds) *Family involvement in literacy. Effective partnerships in Education*. (pp. 45-60). London: Cassel.
- Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto Editora. Porto.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. *Human Rights Teaching*. Paris: UNESCO, 1986-87.

Unwin, C. (1995). Elizabeth's story: The potencial of home based family literacy intervention. *The Reading Teacher* 48 (7), 552-557.

Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., Gaspar, T. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação.

Villas-Boas, M.A. (1998). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escola: O caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Villas-Boas, M. (s.d.) <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> Universidade de Lisboa (FPCE).

Voss, M. (1996). *Hidden Literacies. Cildren Learning at home anda t school*. Ports mouth: Hememan.

Wang, M. *et al.* (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*. 63:249-294.

Wells, G. (1988). Preschool Literacy-related activities and sucess in school. In D.Olson; N Torrance & A Hildyard (Eds) *Literacy. Language and Learning. The nature consequences of Reading and writing*. (pp. 229-255). New York: Cambridge University Pass.

Wells, G.(1991). *The meaning makers. Children learnig language and using language to learn (8th ed.)* London: Hodder & Stoughton.

Yin, R. (1994). *Estudo de caso Planejamento e Métodos*. Editora: Bookman.

Zenhas, A. (2000). *Ensinar a estudar, aprender a estudar: 2º e 3ºciclos*. Porto Editora: Porto.

ANEXOS

Anexo I

Declaração para autorização do estudo

Exmo.

Estando a realizar a investigação intitulada: Contributos da biblioteca escolar na formação de leitores: os Pais e a família, no âmbito do Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares, vimos por este meio solicitar a V Ex^a colaboração, para que o mesmo possa decorrer com a turma do 1ºano, da professora Inês Afonso, na escola E.B.1 do Farol da Barra. Este projeto será supervisionado pela Professora Ana Margarida Ramos da instituição Universidade de Aveiro. Desde já garantimos que iremos zelar pela confidencialidade dos dados recolhidos com a aluna em questão.

Sem mais de momento,

Com os melhores cumprimentos,

Anexo II

Inquérito por entrevista aos pais

1. Pensa/Acha que o seu filho gosta de ler?
2. Se sim, por que tipo de livros demonstra ter interesse.
3. Onde é mais provável que ele queira ler? E com quem?
4. Ao longo das sessões que temos realizado com o seu filho tem notado melhorias no desenvolvimento do interesse e capacidade de leitura?

Anexo III

Resumo do projeto "O nosso amigo ...caracol"

Objetivos	Atividades	Recursos materiais	Recursos humanos	Duração
Criar uma casa para os caracóis viverem.	Criação de casas para caracóis com recurso a material reciclado.	Material reciclado: garrafas, garrafões, caixas de ovos.	Alunos .	1mês e meio.
Conhecer o habitat, os hábitos e a alimentação dos caracóis.	Pesquisa; Construir cartazes sobre o habitat, os hábitos e a alimentação dos caracóis.	Manuais, livros, internet.	Alunos; Pais; Familiares.	2 semanas.
Criar uma peça de teatro para a festa de Natal.	Criação de um guião; Criação do vestuário; Criação dos cenários.	Internet; Livros; Tecidos; Material reciclado; Papel de cenário; Lápis; canetas.	Alunos; Pais; Familiares.	1 mês e meio.
Apresentar a peça de teatro.	Apresentação da peça de teatro à comunidade educativa.	Cenários; Vestuário; Guião .	Comunidade educativa.	20 minutos.
Criar uma hora do conto.	Leitura de histórias pelos alunos ou pais dos alunos.	Livros infantojuvenis .	Pais; Alunos.	3 meses.
Expor os trabalhos realizados pelos alunos.	Exposição das casas realizadas pelos alunos .	Casas construídas pelos alunos; Etiquetas.	Comunidade educativa .	2 semanas.

Anexo IV

Gráficos dos dados recolhidos no projeto “A leitura e os pais”

Dados obtidos através da análise das observações /grelhas de observações

Posto isto, foram obtidos os seguintes gráficos após a recolha e análise dos registos efetuados pelas requisições feitas pelos alunos.

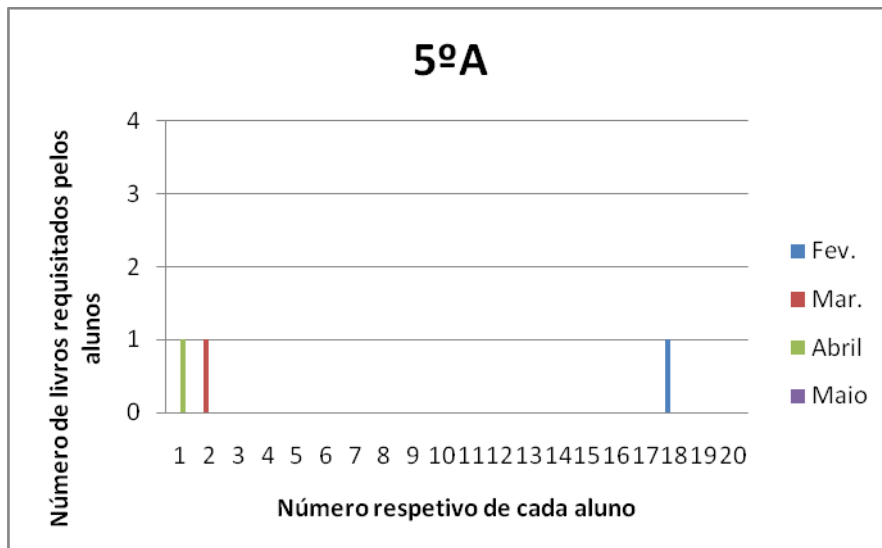


Gráfico 1- Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºA nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

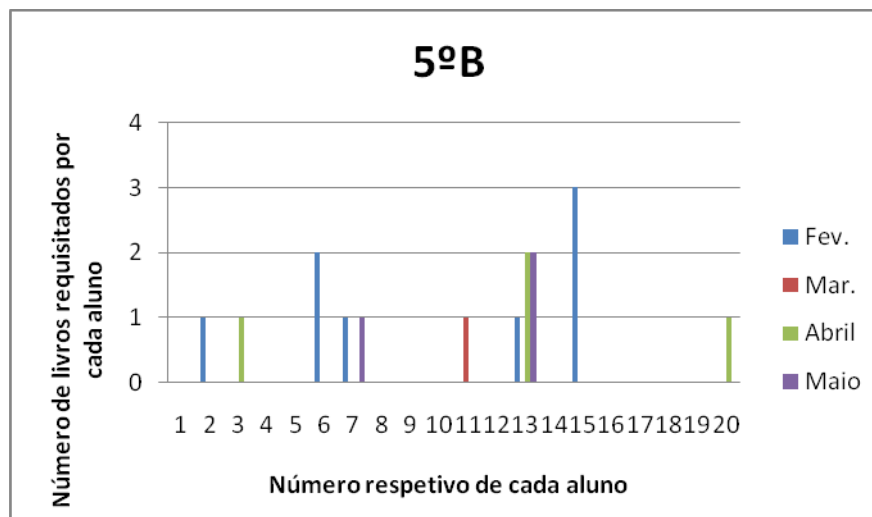


Gráfico 2- Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºB nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

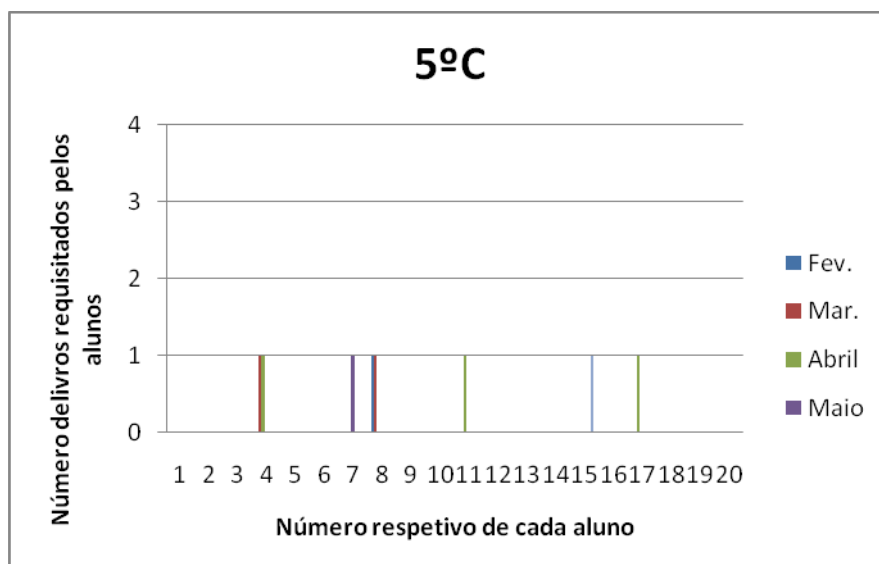


Gráfico 3- Número de livros requisitados pelos alunos do 5°C nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

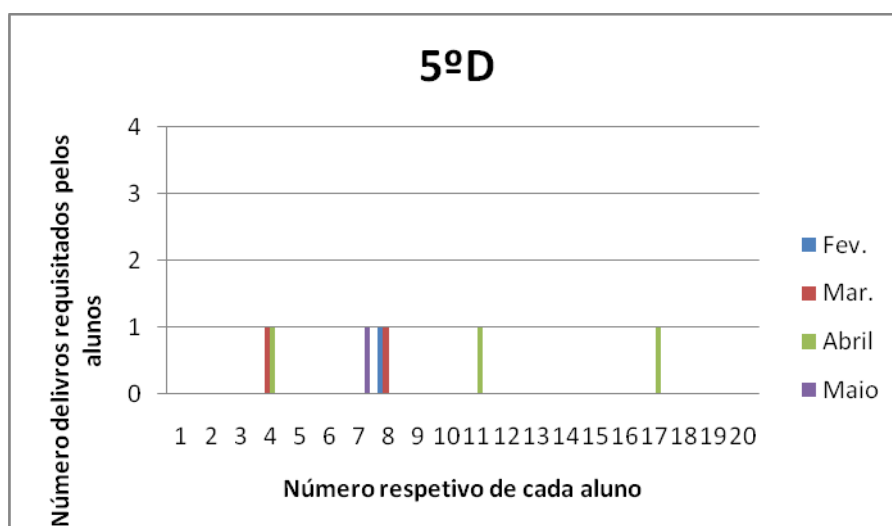


Gráfico 4 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5°D nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

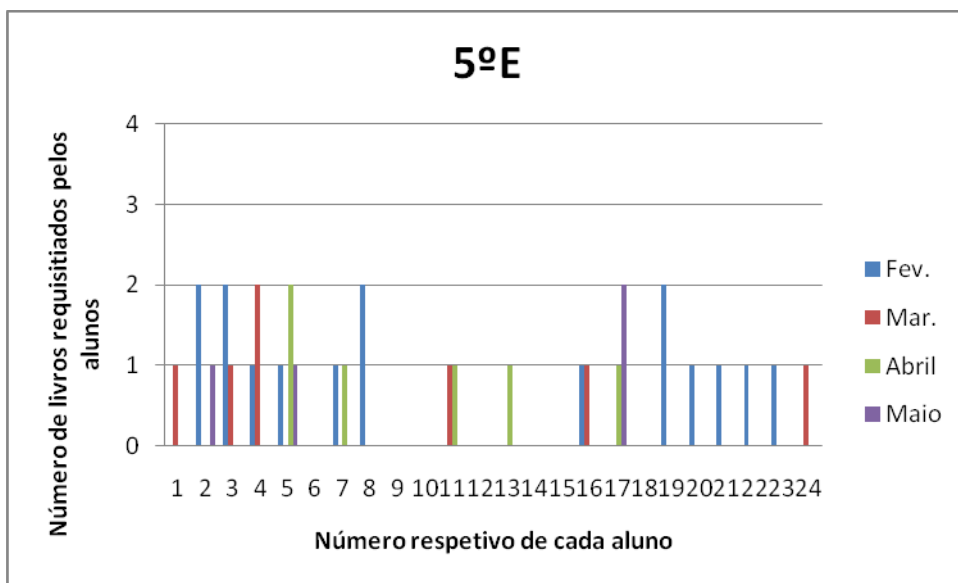


Gráfico 5 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºE nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

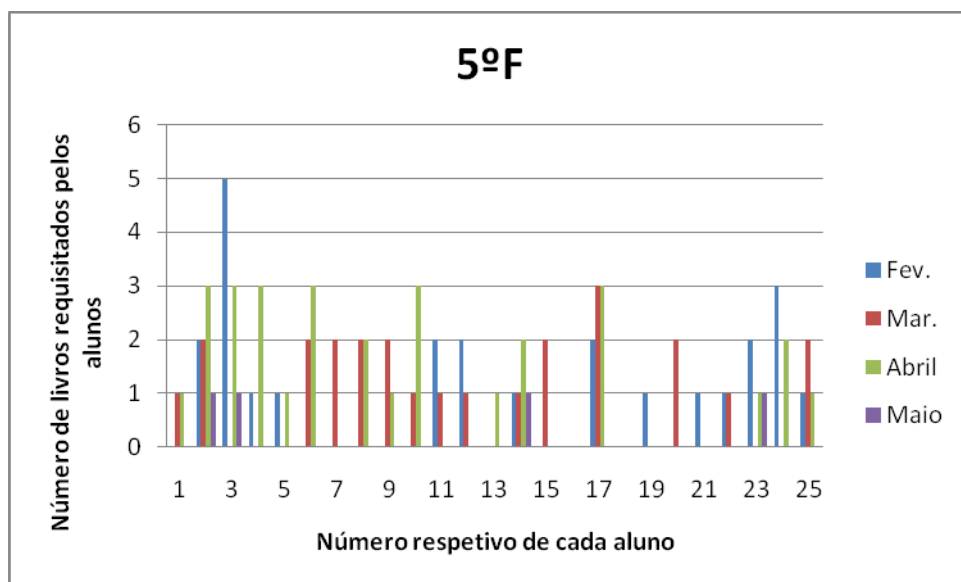


Gráfico 6 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºF nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

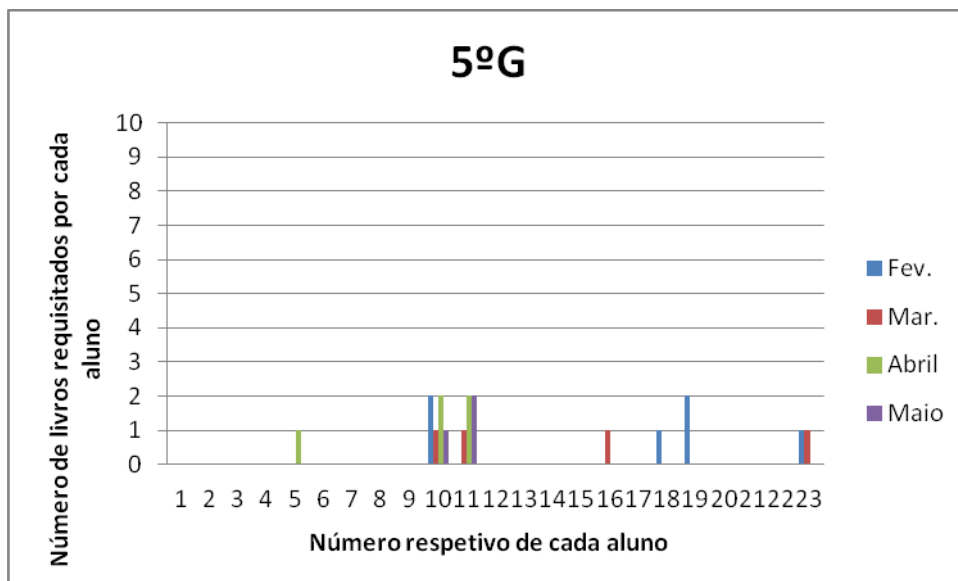


Gráfico 7 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºG nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

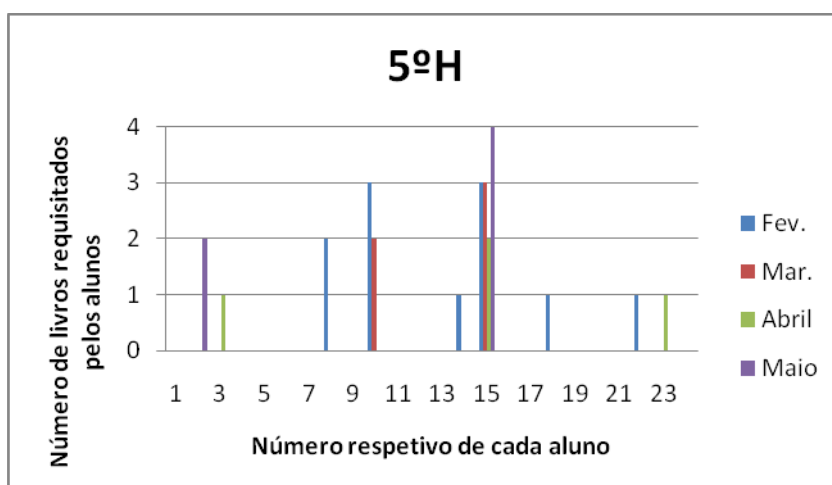


Gráfico 8 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºH nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

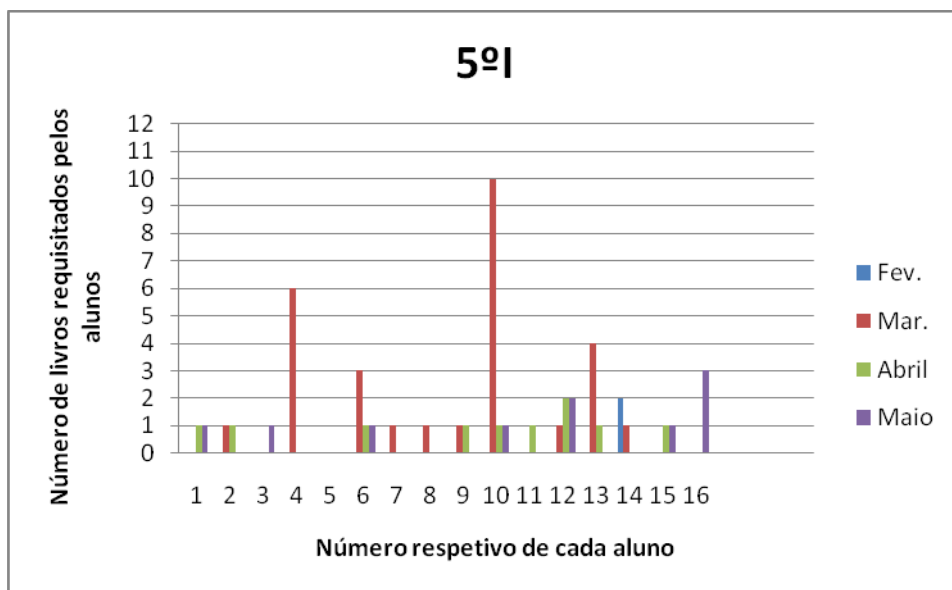


Gráfico 9 - Número de livros requisitados pelos alunos do 5ºI nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

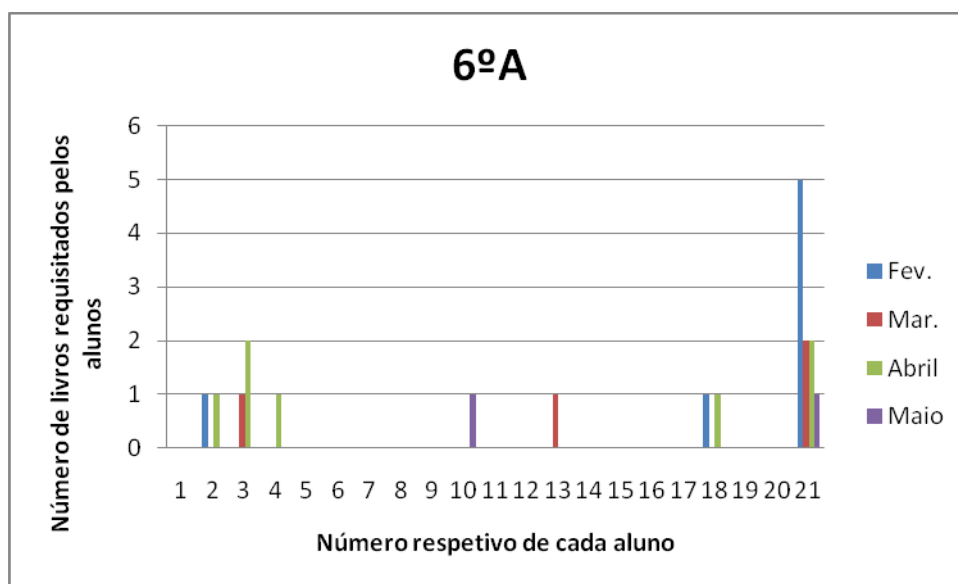


Gráfico 10 - Número de livros requisitados pelos alunos do 6ºA nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

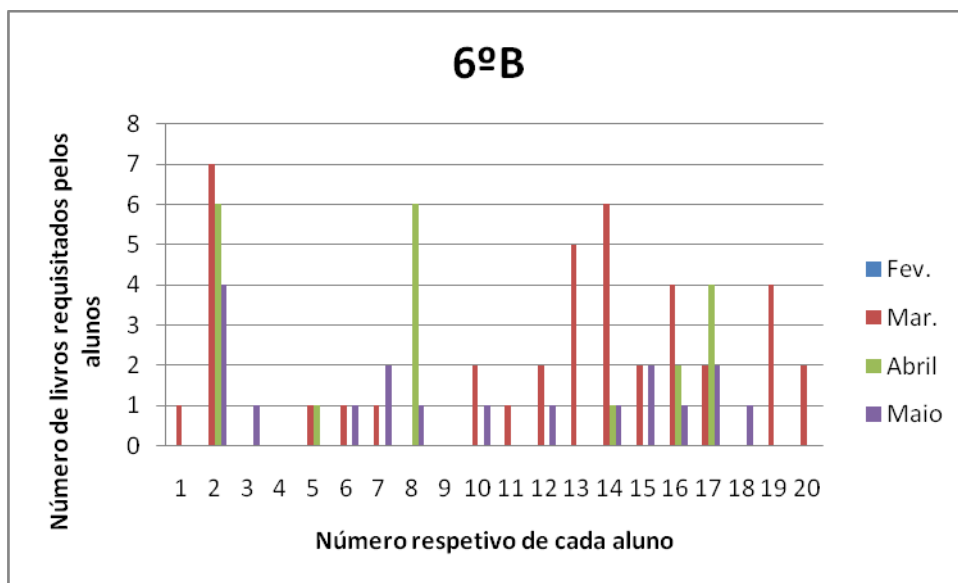


Gráfico 11 - Número de livros requisitados pelos alunos do 6ºB nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

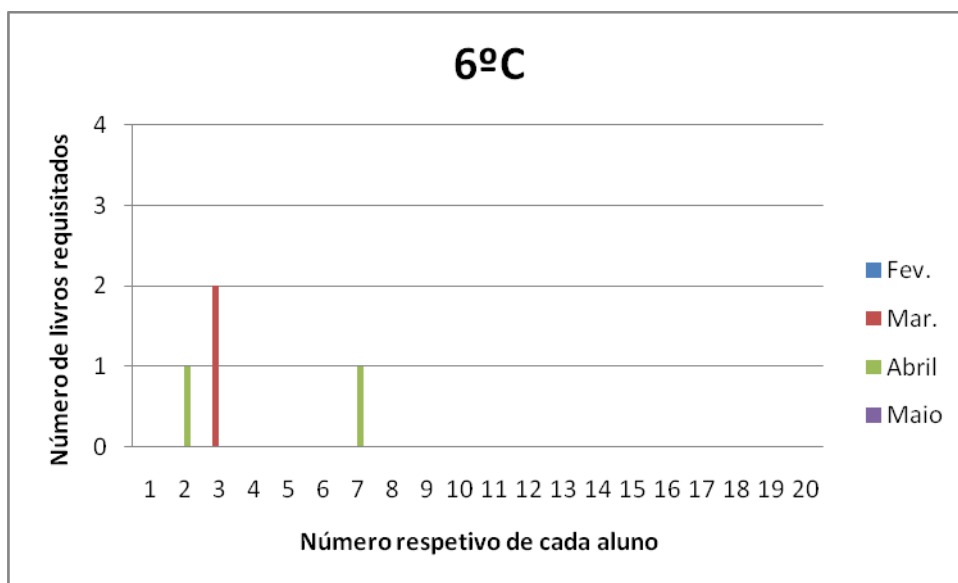


Gráfico 12 - Número de livros requisitados pelos alunos do 6ºC nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

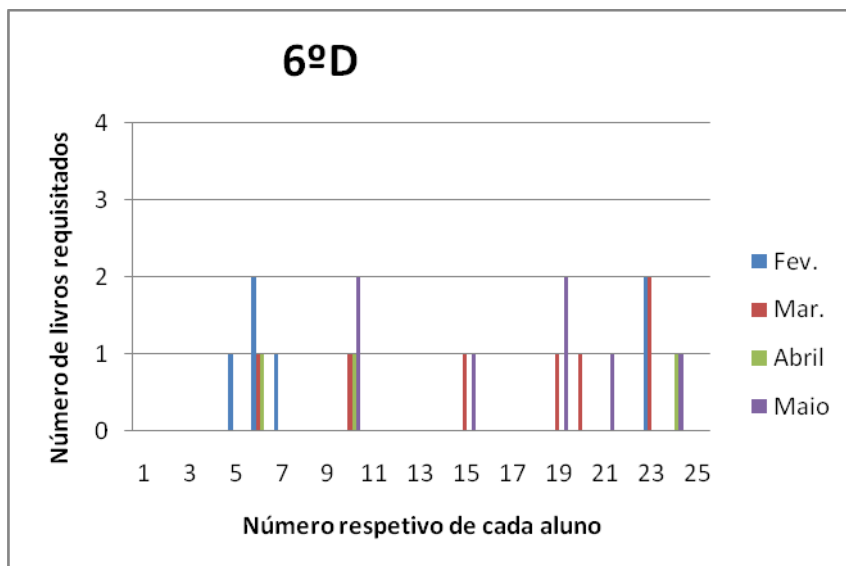


Gráfico 13 - Número de livros requisitados pelos alunos do 6ºD nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

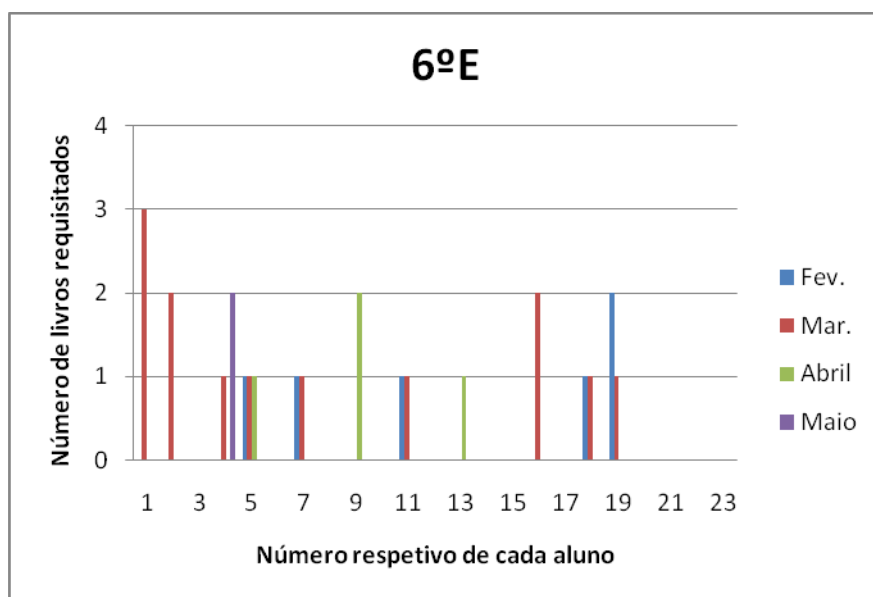


Gráfico 14 - Número de livros requisitados pelos alunos do 6ºE nos meses de fevereiro, março, abril e maio.

Anexo V

Texto escrito pelos alunos. "O Natal dos caracóis"

“O Natal dos caracóis”

Era uma vez... todas as histórias começam assim ...pelo menos aquelas que têm um final feliz e a nossa não vai fugir à regra.

Por isso ...aqui vai....

Era uma vez, um menino que gostava muito de brincar no jardim da sua casa... andava de baloiço, jogava à bola, brincava com os seus amigos caracóis que passeavam pelo jardim... corria sem parar, saltava, pulava...mas um certo dia, sem querer, pisou um caracol que andava pelo jardim a passear, de seu nome Joaquim. Pedro, não sabia o que fazer. Tinha acabado de destruir a casa ao seu amigo caracol Joaquim... e este, por sua vez ... chorava

Caracol Joaquim: “E agora, como vou viver sem a minha casa?”

... Pedro ao ouvir as palavras do seu amigo caracol foi a correr para sua casa... aflito e a chorar. Deitou-se na sua cama a chorar e só se perguntava: “Mas o que é que eu fui fazer?”

... Lembrou-se de escrever uma carta ao Pai Natal com um último pedido... “ Pai Natal, por favor, podes-me oferecer uma grande casa para o meu amigo caracol Joaquim...porque eu destruí a dele ... “e chorava...Pedro com o cansaço entretanto adormeceu... Os pais de Pedro quando chegaram ao seu quarto, encontraram-no a dormir e encontraram a sua carta para o Pai Natal, resolvendo colocá-la na caixa do correio. O Pai Natal tratou logo de aceder ao seu último pedido...E enquanto estava a dormir, Pedro começou a sonhar ...que estava na sua escola e os seus colegas estavam a ajudá-lo a resolver o seu problema.

Todos estavam empenhados em resolver o problema do Pedro... Primeiro cada um desenhou o seu projeto ...para ver como iriam ficar as casas. Depois colocaram mãos à obra e começaram a construir as próprias casas... com materiais todos eles recicláveis.

Os alunos: “Pintamos de azul?” “Empresta-me mais tinta?” “Não precisas de um garrafão?” “E agora? “Está pronto?”

Os alunos uniram-se numa grande roda, trabalharam dedicados, querendo fazer o melhor que sabiam e podiam...

Entretanto Pedro acorda ...dando-se conta que tudo era apenas um sonho e que já era dia 25 de dezembro....dia de Natal! Pedro, feliz, por já ser dia 25 ... correu para a árvore de Natal e dando-se conta de que o Pai Natal ainda leu a seu último pedido, e que afinal não era apenas um sonho ...ele não só tinha casa para o caracol Joaquim como também tinha casas para todos os caracóis que viviam no seu jardim.

E a partir daquele dia todos os caracóis começaram a ter a sua própria casa...o que lhes tirou um grande peso de cima das costas e todos viveram felizes, sem receio que os humanos lhe pudessem destruir a suas casas. Pedro ficou feliz por ter conseguido resolver o seu problema!

Vitória ...vitória ...acabou-se a história!